

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Influencia del contexto parental en las conductas de bullying
en el aula**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Santiago de Ossorno García

DIRECTOR

Rosario Martínez Arias
Javier Martín Babarro

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

Influencia del contexto parental en las conductas de bullying en el aula

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADO POR

Santiago de Ossorno García

DIRECTORES

Dra. Rosario Martínez Arias

Dr. Javier Martín Babarro

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Copyright © Santiago de Ossorno García.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a los profesores que me han acompañado a lo largo de mi doctorado al Doctor Javier Martín Babarro por su excelente supervisión, esfuerzo y apuesta por mí y mi trabajo académico, a la Catedrática Rosario Martínez Arias por su disposición y adaptabilidad a mi carrera profesional para resolver mis dudas y su impecable dirección. Al equipo de profesionales que han apoyado en cada puesto de trabajo mi tiempo de estudio y dedicación al doctorado, a Enriqueta por su apoyo incondicional desde la oficina de postgrado. La colaboración imprescindible de la Doctora María de la Paz Toldos Romero, que a pesar de la distancia en México siempre estaba disponible para ayudar en cada uno de los estudios realizados. Y al resto de autores y colaboradores, Elisabeta y Mirko que con su contribución han dado lugar a este trabajo y enriquecido mi carrera profesional.

Durante mi experiencia como estudiante de doctorado y profesional de la psicología, he tenido el placer de colaborar y cruzarme con maravillosas personas, amigos, pacientes colegas y mentores en España y el Reino Unido. A todos ellos gracias, sin ellos y su apoyo, este trabajo no hubiera sido posible, cada conversación, pensamiento o emoción compartida añaden a mi persona los valores espirituales y humanos que sustentan mi identidad y trabajo profesional.

Finalmente, a quienes más cerca me rodean, gracias por el amor incondicional recibido, la energía que mueve mi pensamiento y aprendizaje.

Santiago de Ossorno García,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Santiago D.', with a large, sweeping flourish underneath.

*Este trabajo se lo dedico con cariño a mis padres Jose Luis y
Carmen, mi hermano Luis y mi mujer Tehmina.*

*Para que las heridas del abuso se transformen en sabiduría y
conocimiento para proteger al vulnerable.*

Índice

Abstract	16
Resumen.....	20
INTRODUCCIÓN.....	24
Justificación de la Tesis	24
Estructura de la Tesis.....	28
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	31
1.1 Origen del fenómeno de bullying	31
1.2 El Acoso escolar (Bullying): Definición y características	34
1.3 El bullying en la psicología educativa	38
CAPÍTULO II. MODELOS ECOLÓGICOS DEL BULLYING	44
2.1 La perspectiva ecológica de sistemas en el bullying	44
2.1.1 Sistema ontogénico	46
2.1.2 Microsistema.....	47
2.1.3 Mesosistema.....	48
2.1.4 Exosistema	49
2.1.5 Macrosistema.....	50
2.1.6 Cronosistema	51
2.2 El modelo ecológico-transaccional de la violencia entre iguales y el maltrato parental	52
2.3 El modelo social-ecológico del bullying	55
CAPÍTULO III. SISTEMAS ECOLÓGICOS APPLICADOS AL BULLYING	60
3.1 Sistema Individual	60
3.2 Sistema Familiar	65
3.2.1 Maltrato en la familia	68
3.2.3. Aceptación y rechazo.....	70
3.3 Sistema Escuela y sistema de iguales.....	72

3.3.1 Microsistema de iguales: Dinámicas de bullying en el aula.....	75
3.3.1.1 Roles de participación	77
3.3.1.2 Influencia de la clase/aula y normas de grupo en el bullying.....	81
3.4 Conexiones entre los sistemas familiares, grupo de iguales, aula y variables individuales en el bullying	84
3.4.1 Maltrato intrafamiliar, estatus social en el grupo de iguales, roles participativos dentro del bullying y rendimiento académico	87
3.4.2. Maltrato parental, bullying y victimización y problemas del comportamiento, el clima del aula como moderador	88
3.4.3 Rechazo parental como mediador, bullying, victimización y sintomatología depresiva.....	89
3.4.4 Polivictimización y convivencia.....	91
CAPÍTULO IV. INVESTIGACIONES	93
4.1 Estudio 1: Análisis del maltrato físico en la familia y su influencia en variables del contexto educativo.....	95
Resumen.....	95
Abstract	96
Introducción	97
Maltrato intrafamiliar y rendimiento académico	98
Maltrato intrafamiliar y relaciones entre iguales.....	99
Método	101
Participantes	101
Instrumentos y variables	101
Análisis de Datos.....	103
Resultados	104
Rendimiento académico	104
Discusión.....	107
4.2 Estudio 2: Ecological-transaction model approach of adolescents' parental maltreatment and peer-bullying: the moderating role of bullying at the classroom	111
Resumen.....	111
Abstract	112

Introduction	113
Parental maltreatment.....	114
Classroom context.....	116
Objectives and Hypotheses	117
Method	118
Participants and Procedure	118
Instruments	119
Results.....	121
Descriptive analysis and correlations	121
Multilevel analysis	122
Discussion and conclusion	125
Limitations and future research	128
4.3 Estudio 3: Maltrato entre iguales y depresión en el aula mediados por la percepción del rechazo parental en una muestra de adolescentes: Un modelo de mediación multinivel.....	130
Resumen.....	130
Abstract	132
Introducción	134
Modelo social-ecológico de la victimización y la teoría del rechazo-aceptación parental	136
Maltrato entre iguales en el aula (Bullying y victimización) y la depresión en la adolescencia	139
Percepción del rechazo parental en el contexto familiar y depresión	140
Influencia grupal del bullying y la victimización en el aula	142
Método	147
Participantes	147
Procedimiento	148
Instrumentos y variables	148
Análisis de Datos.....	151
Resultados.....	153
Discusión y Conclusión	159
Limitaciones y recomendaciones futuras	163
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	166

REFERENCIAS.....	176
ANEXOS.....	250
Cuestionarios del Estudio 1	250
Cuestionario sobre victimización en el acoso escolar (Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín, 2010).....	251
Victimización en el acoso escolar- Sociescuela (Martín Babarro, 2014).....	253
Cuestionarios del Estudio 2	254
Atributos de Victimización. Sociescuela (Martín Babarro, 2014)	254
Externalización y problemas del comportamiento. Cuestionario ESPERI (Parellada, San Sebastián & Martínez Arias, 2009).....	255
Cuestionarios del Estudio 3	258
Cuestionario de Depresión – Adaptación del Beck Depression Inventory BDI-II (Beck et al., 1996).	260
Cuestionario de Clima familiar – Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ/C; Rohner, 2005) en sus versiones abreviadas para el padre (PARQ-F) y la madre (PARQ-M) en castellano. Versión adaptada para el estudio de (Barrio, Ramírez-Uclés, Romero, Carrasco, 2014).....	260
Tablas Estudio 3 – Componentes del análisis de dependencia de la direccionalidad (DDA) para los modelos de mediación del estudio.	262

Índice de Tablas

Estudio 1. Análisis del maltrato físico en la familia y su influencia en variables del contexto educativo.

Tabla 1. 1 <i>Distribución del número de repeticiones de curso académico realizadas en relación con la variable sobre maltrato físico</i>	104
Tabla 1. 2 <i>Distribución del número de materias suspendidas durante la última evaluación en relación con la variable sobre maltrato físico</i>	105
Tabla 1. 3 <i>Diferencias entre el grupo que recibe maltrato familiar y el grupo que no, respecto a la aceptación y el rechazo social, la agresión realizada, la victimización recibida y la escala de roles en atributos perceptivos</i>	106

Estudio 2. Ecological-transaction model approach of adolescents' parental maltreatment and peer-bullying: the moderating role of bullying at the classroom.

Tabla 2. 1 Means, Standard Deviations and Correlations for the Study Variables ...	122
Tabla 2. 2 Multivariate Multilevel Regression Analysis of Classroom-Level Effects of Victimization and Bullying, and their Interaction with Parental Maltreatment on Individual Bullying and Victimization	123

Estudio 3. Maltrato entre iguales y depresión en el aula mediados por la percepción del rechazo parental en una muestra de adolescentes: Un modelo de mediación multinivel.

Tabla 3. 1 Estadísticas descriptivas, media y desviación típica y correlaciones de Pearson entre las variables del estudio.....	155
Tabla 3. 2 Resultados de la estimación de los parámetros para el modelo 1-1-1 de mediación multinivel para el bullying y la victimización.	158
Tabla 3. 3a. Resultados del análisis DDA para la asociación victimización-depresión (n=1,208)	262
Tabla 3. 4b. Resultados del análisis DDA para la asociación Rechazo-Depresión (n=1,208)	263
Tabla 3. 5c. Resultados del análisis DDA para la asociación Victimización-Rechazo (n=1,208)	264
Tabla 3. 6d. Resultados del análisis DDA para la asociación Bullying-Depresión (n=1,208)	265
Tabla 3. 7e. Resultados del análisis DDA para la asociación Bullying-Rechazo (n=1,208)	266

Índice de Figuras

Figura 1. La ecología de los procesos del desarrollo y sus distintos sistemas (Bronfenbrenner y Morris, 1998), inspirado en: Overstreet & Mazza (2003)	46
Figura 2. Modelo Ecológico del bullying aplicado a las investigaciones 1 y 2.	55
Figura 3. Cuadro relacional de los roles participatorios en el fenómeno bullying (Swearer, Espelage, Napolitano, 2009)	80
Figura 4.3. Modelo social-ecológico de la victimización y ecológico transaccional de la violencia (Holt y Espelage, 2012; Cichetti y Lynch, 1998)	138
Figura 5.3. Diagrama del análisis de mediación multinivel, con la variable bullying como predictor del modelo y los efectos de cada variable.	156
Figura 6.3. Modelo mediacional multinivel, con la variable victimización como predictor del modelo y los efectos de cada variable.	157

Influence of the parental context in classroom's bullying behaviours.

Abstract

This thesis studies the influence of the parental context on bullying within educational settings, taking into account the context of the classroom.

The thesis is structured in three cross-sectional studies, with a main focus on (dysfunctional) parental context and how it influences bullying behaviour inside the classroom in adolescent population. The studies collect empirical evidence about the influence of the parental context and how it relates with bullying and other relevant variables in classroom contexts with different methodological approaches. To understand such influence, an ecological framework (Bronfenbrenner, 1979) is applied to bullying, alongside state of the art research to understand the phenomenon.

Study 1 examines a sample of 2.852 students (46.95% females) with ages between 12 and 17 ($M = 13.87$, $DT = .95$) distributed across 25 educational centres in Madrid. The sample is split into two groups those who self-reported physical abuse in the parental context and those who did not. In regards to academic performance, Chi-square analysis were conducted using certain indicators and demonstrated significant differences between those who reported parental maltreatment and those who did not ($\chi^2=13.07$) showing low effect sizes ($V \text{ Cramer}=.06$). Besides, t-test comparisons were conducted of student's sociometric data with results indicating significant differences in rejection, lack of acceptance from their peers and number bullying and victimization episodes within classrooms to those students who suffered parental maltreatment. Finally, differences in behavioural traits related with bullying roles showing a tendency to withdrawal and aggression characterised by victim and bully roles respectively to those who report parental maltreatment. On the other hand, the prosocial role favoured to those who did not report parental maltreatment, the effect size for all these differences were small too ($d \text{ Cohen}=-.34 - .38$). Results highlight

the risk that students who suffer parental maltreatment have in relationship to bullying dynamics, they have higher probabilities to be involved in bullying events, dysfunctional socialisation processes and tendencies to acquire behavioural traits as bully or victim roles inside the classroom.

Study 2 uses the same sample of adolescent students distributed across secondary education courses. It applies multi-level regression models, which allows grouping classrooms for each centre ($n=133$), hence accounts for the group influence of bullying and interactions that take place between the individual level and classroom levels. Correlation analyses were conducted for all study variables, showing a significant association between behavioural problems and those who were involved in bullying as perpetrators, and also a significant relationship between parental maltreatment, victimization and externalizing behavioural variables in the study, showing small correlations ($r < .20$). In the multi-level model, bullying and victimization were identified as outcome variables whereas behavioural problems alongside sex and parental maltreatment as predictors at the individual level. In the group level, the average of classroom bullying and the average of classroom victimization were selected as predictors representing classroom climate. The results from the multi-level models showed how sex and parental maltreatment are significant predictors of victimization, while behavioural problems and sex were bullying predictors at the individual level. In reference to the cross-level interactions a moderation effect was found between parental maltreatment and the average classroom bullying when predicting victimization ($b = .069$, $t = 4.44$, $p < .001$). These results indicate that parental maltreatment suffered by the adolescent is related to the acquisition of victim traits in the classroom, this tendency is aggravated when we find high normative levels of bullying within that classroom. In conclusion, as the ecological-transactional model postulates, the vulnerability acquired by adolescents through parental maltreatment transfers to the school context, this demonstrates the influence of the environment in the risk and protective mechanisms that take place in between contexts of the adolescent's ecology.

Study 3 investigates the influence of the parental context from a more exogenous perspective. It aims to explore the influence of family climate through the adolescent self-report of parental rejection, bullying and victimization, while accounting for normative levels of bullying in the classroom and depression as shared risk factor for bullies and victims. A sample of 1.208 (47.8% females) with ages ranging between 11-18 years ($M=13.65$, $DT=1.295$) was collected across 27 public educational centres in Mexico distributed in 45 classrooms. Two 1-1-1 multi-level mediation analysis were conducted to explore the influence of parental rejection as a mediator variable between the relationship amongst bullying and victimization as predictors and depression as an outcome. Multi-level mediation analysis allows us to observe mechanisms in the relationships between dependent and independent variables on two hierarchical levels, the individual level inside of the classroom and the influence of the classroom context when comparing the between classroom level on the analysis. The results show a partial mediation of parental maltreatment in the relationship mechanism between victimization, bullying and depression at the intra-class level, demonstrating a significant indirect effect. At the between-classrooms level, only a significant effect and direct association was found between parental rejection and depression. Results suggest that there are important links between depression and perceived parental support by adolescents. The implications of these findings advocate for the inclusion of the parental context in programs aimed to improve well-being and bullying reduction within schools.

This thesis concludes the appropriateness of ecological frameworks to study the bullying phenomena and its contextual influences. Dysfunctional parental context variables are risk factors associated with bullying dynamics in the classroom. Finally, contextual influences are crucial to understand the phenomenon in complex educational environments in order to evaluate, improve and design anti-bullying programs where parental, school and individual interventions should be integrated.

Keywords: Bullying; victimization; classroom; ecological frameworks; parental context; depression; multi-level regression models.

Influencia del contexto parental en las conductas de Bullying en el aula.

Resumen

Esta tesis estudia la influencia del contexto parental en el bullying en ámbitos educativos, teniendo en cuenta el contexto del aula.

La tesis está estructurada en tres estudios transversales, desde la perspectiva del contexto parental (disfuncional) y su influencia en el comportamiento de las dinámicas de bullying dentro del aula en una población adolescente. Los estudios recogen evidencia empírica de como la influencia del contexto parental se relaciona con las variables principales de bullying recogidas dentro del aula, usando distintas metodologías. Para entender dicha influencia, se utiliza el marco teórico ecológico (Bronfenbrenner, 1979) aplicado al bullying y se argumenta la investigación contemporánea para entender el fenómeno.

El Estudio 1 examina una muestra de 2.852 estudiantes (46.95% chicas) de 12 a 17 años de edad ($M = 13.87$, $DT = .95$) distribuidos en 25 centros escolares de Madrid. La muestra se dividió entre aquellos alumnos que reportaron abuso físico en el contexto familiar y aquellos que no. En referencia al rendimiento académico se realizó un análisis Ji-cuadrado a partir de determinados indicadores, que demostró diferencias estadísticamente significativas entre aquellos alumnos que reportaron maltrato intrafamiliar y aquellos que no ($\chi^2=13.07$), mostrando un reducido tamaño del efecto ($V \text{ Cramer}=.06$). También se realizaron comparaciones t-student con datos sociométricos de los estudiantes cuyos resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de rechazo percibidos por el grupo de iguales, y el número de agresiones perpetradas y recibidas en el aula. Finalmente, se encontraron diferencias significativas de los atributos percibidos con respecto a los roles, mostrando inclinación al retraimiento y la impulsividad que caracterizan a víctimas y agresores respectivamente. Por el contrario, el rol prosocial favoreció a

aquellos alumnos sin problemas intrafamiliares, destacando que el tamaño del efecto fue pequeño (d Cohen = -.34 - .38). Los resultados ayudan a discernir el riesgo que los estudiantes que sufren maltrato tienen en las dinámicas de bullying, mostrando mayores probabilidades de involucrarse en episodios violentos, disfuncionalidad en la socialización con sus iguales y tendencias a adquirir roles tanto de víctima como de agresor dentro del aula.

El Estudio 2 usa la misma muestra de estudiantes adolescentes, distribuidos entre los cursos de enseñanza secundaria. Se aplican modelos de regresión multinivel, permitiendo agrupar las clases dentro de cada centro ($n=133$) y por tanto explorar la influencia grupal del bullying y las interacciones a nivel individual y de clase. Se realizan análisis de correlaciones entre todas las variables del estudio que demuestran relaciones significativas entre los problemas del comportamiento y aquellos involucrados en bullying como agresores. También se encontró una relación estadísticamente significativa entre el maltrato parental y la victimización y el resto de las variables externalizadoras del comportamiento, mostrando asociaciones pequeñas ($r < .20$). En el modelo multinivel se observan la victimización y bullying como variables de resultado, mientras que se usan los problemas del comportamiento, sexo y el maltrato intrafamiliar como variables predictoras a nivel individual. A nivel grupal se pondera el grado medio de victimizaciones y agresiones como indicador del clima dentro de cada clase. Los resultados muestran cómo el sexo y el maltrato parental son variables predictoras de la victimización, mientras que los problemas del comportamiento y el sexo son variables predictoras del bullying. En referencia a las interacciones cruzadas, se encuentra un efecto moderador del maltrato parental y la media del bullying dentro de la clase en la predicción de la victimización ($b = .069$, $t = 4.44$, $p < .001$). Los resultados indican que el maltrato intrafamiliar que el adolescente sufre en casa está relacionado con el rol de víctima, y esto se acentúa cuando se encuentran altos niveles normativos de bullying dentro de la clase. En conclusión, como postula el modelo ecológico-transaccional, la vulnerabilidad

adquirida a través del abuso intrafamiliar se traslada al contexto escolar, demostrando la influencia del ambiente en los mecanismos protectores y de riesgo del adolescente.

El Estudio 3 explora la influencia del contexto parental desde un punto de vista más exógeno. Se explora mediante cuestionarios la influencia del clima familiar en función del rechazo parental junto a las conductas de bullying y victimización dentro del aula y se tienen en cuenta los niveles normativos de bullying en el aula y de depresión como factor individual de riesgo compartido por agresores y víctimas. Se recoge una muestra de 1.208 adolescentes (47.8% chicas) de 11 a 18 años de edad ($M=13.65$, $DT=1.295$) en 27 centros educativos de México distribuidos en 45 aulas. Se realizan dos análisis multinivel de mediación 1-1-1 para explorar la influencia indirecta del rechazo parental como variable mediadora entre la relación que existe entre la victimización y el bullying como variables predictoras y la depresión como resultado. Dichos análisis nos permiten observar los mecanismos en las relaciones que existen entre las variables dependientes e independientes a dos niveles jerárquicos, el individuo dentro de la clase y la influencia del contexto de clase al comparar el conglomerado de las distintas clases del estudio. Los resultados muestran una mediación parcial del rechazo parental en el mecanismo que relaciona bullying y victimización con depresión a nivel intra-clase, demostrando un efecto indirecto significativo. En el nivel entre-clases únicamente se encuentra un efecto significativo en la asociación entre el rechazo parental y la depresión. Los resultados sugieren que existen enlaces importantes en el desarrollo de la depresión y el apoyo parental percibido por el adolescente. Las implicaciones de estos resultados promueven la inclusión del contexto parental en programas de convivencia, cuyo objeto es mejorar el bienestar y reducir los episodios de bullying en la escuela.

Esta tesis concluye la pertinencia de los marcos ecológicos para estudiar el fenómeno del bullying y sus influencias contextuales. Las variables del contexto parental disfuncional actúan como factores de riesgo asociados con las dinámicas del bullying dentro del aula. En definitiva, las influencias contextuales son cruciales a la hora de entender el fenómeno en ambientes educativos complejos con el fin de

evaluar, mejorar y diseñar programas anti-bullying donde las intervenciones parentales, escolares e individuales deben ser integradas.

Palabras Clave: Bullying; victimización; aula; marco ecológico; contexto parental; depresión; modelos de regresión multinivel.

INTRODUCCIÓN

Justificación de la Tesis

La violencia escolar es uno de los problemas que mas preocupan a la sociedad y a los actores dentro de los contextos educativos y las aulas. Los centros educativos son instituciones sociales que tienen como objetivo principal la enseñanza y la transmisión de conocimientos, dichos centros constituyen espacios donde los compañeros y compañeras de clase se desarrollan intelectual, emocional y socialmente somos seres humanos y adultos. Como instituciones sociales los centros tienen la responsabilidad de educar a los adolescentes y formarles como ciudadanos democráticos dentro de un sistema social, la participación en este sistema social se fundamenta en al aserción de los derechos como ciudadano y del ser humano de una manera pacífica y espera el respeto de los derechos de los demás en su comportamiento.

La violencia dentro de las escuelas es uno de los principales disruptores de la paz, la convivencia y los procesos de aprendizaje dentro de un espacio social educativo, mientras que los conflictos en sociedad o en un grupo de individuos pueden surgir en cualquier momento, su resolución no violenta alienta el desarrollo emocional, social y personal del adolescente como un futuro agente ciudadano dentro de la sociedad. Cuando la violencia se ejerce de manera constante y premeditada, pueden surgir riesgos de acoso, las experiencias de acoso son altamente traumáticas para el ser humano, y en ocasiones su daño emocional, físico y social es irreversible. Algunas de las consecuencias del acoso persiguen al adolescente durante el desarrollo de su vida adulta a menudo causando problemas sociales y de salud mental. Cuando las situaciones de acoso tienen lugar en una institución social como la educativa, es deber de la institución y todos sus agentes implicados resolver las situaciones de abuso y el desequilibrio de poder que acontece en dichos actos violentos, la institución educativa debe proporcionar y promover un entorno de seguridad y confianza para que el adolescente pueda florecer intelectual, emocional y socialmente como adulto.

Los derechos fundamentales del menor se centran en la dignidad, la protección y su cuidado, su derecho al juego, al afecto, a un desarrollo óptimo y a la participación activa y no discriminante de la educación.

Estos derechos fundamentales del menor se fragmentan cuando las situaciones de abuso tienen lugar en el aula o centro educativo, la responsabilidad de la institución en donde dicho abuso acontece, debe poner a la disposición de los sufridores de la violencia ejercida el mayor número de recursos posibles y necesarios para proteger los derechos fundamentales del alumnado, y promover los hábitos saludables para el desarrollo del adolescente en la vida adulta.

La familia y el contexto familiar del adolescente, se constituye como otro pilar fundamental dentro de las instituciones sociales y las sociedades democráticas. Aunque la familia es un concepto que se adapta a cada cultura y tiempo, y posee características abstractas y cambiantes a lo largo de la historia, es el escenario y situación de socialización primario en el adolescente, dicho ambiente se consagra a través de la creación de vínculos afectivos que facilitan la interiorización de las normas, valores y comportamientos que forman parte de la identidad de un individuo, y por tanto tienen un papel fundamental a la hora de la formación y regulación de nuevos vínculos asociados con otros agentes fuera del contexto familiar a lo largo de la vida.

A pesar de la importancia de ambos contextos para la socialización y desarrollo del adolescente, su separación como distintas instituciones es palpable y a su vez latente cuando ambos sistemas interactúan, esta desconexión, continúa incluso cuando las situaciones de violencia dentro de la escuela tienen lugar, y en ocasiones, cuando las situaciones de violencia en el hogar acontecen. El acoso y abuso dentro de los contextos escolares se genera a través de procesos socializadores desde la niñez hasta la adolescencia al interactuar con sus iguales, a pesar de la gran cantidad de contribuciones que se han realizado en la ciencia a la hora de explicar y prevenir los fenómenos de acoso dentro del centro educativo, no existen gran cantidad de estudios

que no solo teoricen si no que exploren de manera empírica las situaciones de violencia junto con las influencias de los contextos donde los procesos socializadores del adolescente tienen lugar con más frecuencia y se asumen como contextos de vital importancia para abarcar el problema, estos contextos a los que nos referimos son el grupo de iguales, concretamente el aula en donde los adolescentes se socializan con sus iguales y el contexto familiar en referencia al alcance de exploración que la investigación educativa permite.

La integración de dos constructos y pilares sociales como la educación y la familia, posee sus sensibilidades, es por ello, que debemos adentrarnos en la sofisticada exploración de ambos contextos y entender así sus influencias para encontrar maneras de resolver una desconexión contextual e institucional, que sin duda tiene un impacto mayor, cuando los adolescentes sufren las consecuencias de la violencia y el abuso. Por lo que respecta al desarrollo de programas que intervienen o previenen la violencia y el acoso dentro del centro escolar, se considera fundamental la participación activa de todos los agentes sociales que gravitan alrededor del niño en forma de ecosistema, la violencia es una conducta inaceptable y dañina en lugares dedicados a la cultivación y el desarrollo del individuo, y los docentes y cuidadores dentro de dicho centro deben asumir las responsabilidades necesarias para colaborar de tal modo que aseguren el buen desarrollo del individuo y se pongan en actuación intervenciones que protegen los intereses del adolescente y su potencial como ser humano y futuro agente social. Es por tanto una prioridad profundizar en el diseño de intervenciones y estrategias para erradicar el abuso y avanzar en el conocimiento de las influencias contextuales del fenómeno del bullying.

Desde un punto de vista profesional, se observan las consecuencias devastadoras del abuso tanto a corto como a largo plazo. En ocasiones, la experiencia traumática del abuso puede determinar el buen funcionamiento de un individuo en sociedad e integrar esquemas disfuncionales en su identidad y subsecuentes procesos socializadores. Los docentes, administradores y el profesorado a menudo se sienten vulnerables a la hora de lidiar con las situaciones de violencia dentro del aula e

incluso más vulnerables cuando dicha situación demanda la integración de la familia, su contacto y colaboración para su resolución y mitigación de riesgos mayores y futuras conductas agresivas dentro del aula que pueden comprometer el futuro del adolescente. Investigaciones empíricas que hacen uso de distintos métodos de investigación para dar a conocer la influencia del contexto parental en las dinámicas de bullying en el aula, son fundamentales para el avance de la prevención, intervención y exploración del fenómeno del bullying.

Estructura de la Tesis

La primera parte de esta tesis representa el cuerpo científico bibliográfico que informa los marcos teóricos y estrategias metodológicas utilizadas dentro de los tres estudios que componen esta tesis. Para la comprensión del lector, se exponen a continuación brevemente la estructura de estos capítulos.

La Parte I es una introducción general que incluye, en primer lugar, el origen histórico del fenómeno del bullying a través de las distintas disciplinas científicas que han aportado información acerca del mismo (Capítulo 1.1). En segundo lugar, las características principales y las definiciones del concepto de bullying, con breves descripciones, de los componentes más importantes dentro del fenómeno del bullying (Capítulo 1.2). Finalmente, en tercer lugar, una breve síntesis de las aportaciones dentro de la psicología educativa desde sus primeros pasos hasta la actualidad, con ejemplos de investigaciones que informan el concepto del bullying y ayudan al lector a comprender la naturaleza de las investigaciones en bullying y el alcance de esta problemática (Capítulo 1.3).

En la Parte II se describen los principales marcos teóricos y modelos que se hacen uso dentro de las tres investigaciones, este capítulo explica la teoría ecológica de sistemas, y muestra descripciones de las conceptualizaciones de cada sistema junto con descripciones y correlatos e investigaciones relacionadas con el fenómeno del bullying (Capítulo 2.1)., A continuación, se explica el marco transaccional-ecológico de la agresión y como se adapta al fenómeno del bullying y el maltrato parental usado en los estudios 1 y 2 (Capítulo 2.2) y finalmente el marco social-ecológico, un modelo teórico más contemporáneo orientado específicamente al bullying que integra las investigaciones hechas dentro del campo de investigación del bullying y el marco ecológico que explica las influencias contextuales donde esta conducta agresiva compleja tiene lugar (Capítulo 2.3). Ambos marcos resaltan la influencia del ambiente y los constructos que operan de manera fundamental en la concepción de las investigaciones de la tesis.

En la Parte III se presentan los distintos sistemas ecológicos que forman parte del bullying como fenómeno y sus aplicaciones y hallazgos dentro de la investigación científica, esta sección se centra en concreto en aquellos llamados microsistemas que operan e interactúan más frecuentemente con las interacciones del adolescente y son el objeto de estudio de las tres investigaciones. La primera parte explica las influencias individuales que operan en el sistema individual del adolescente ilustrando los factores de riesgo y protectores que se han identificado a este nivel de la ecología (Capítulo 3.1). La segunda parte, describe el sistema familiar en respecto al bullying identificando investigaciones de relevancia que ilustran la influencia de este sistema en referencia al fenómeno del bullying (Capítulo 3.2), dicha sección, se divide en dos componentes el maltrato en la familia y la aceptación y el rechazo, ya que son los dos constructos que operan en los tres estudios de esta tesis. La tercera parte describe el sistema escolar y de iguales y su influencia en referencia al bullying (Capítulo 3.3), expone investigaciones dentro de este sistema identificando las principales influencias y mecanismos que parecen ejercer influencias y relaciones dentro del bullying, en esta sección, se profundiza más concretamente, el microsistema de iguales identificando las principales dinámicas grupales que acontecen en el aula, se explican los distintos roles de participación que se han identificado y descrito en la investigación, y finalmente se indaga en la influencia de la clase como contexto y las normas de grupo influyen el bullying. La cuarta y última parte de esta sección (Capítulo 3.4), consta de cuatro sub-secciones, donde las tres primeras ilustran las relaciones que inspiran las tres investigaciones de la tesis con las distintas investigaciones que enlazan y conectan los distintos sistemas y sus interrelaciones, la última sección explora los conceptos de poli-victimización y convivencia que se enlazan con el bullying a nivel intervencionista.

En la Parte IV de la tesis se incluyen las tres piezas de investigación realizadas acerca de la influencia del contexto parental en las dinámicas de bullying en el aula, con la estructura original de edición para su publicación en revistas que se interesan en estudios científicos de divulgación científica en el ámbito de la violencia escolar y

el bullying, todos los estudios tienen una estructura similar con un resumen y un abstract (en inglés), su correspondiente introducción teórica, metodología, resultados y conclusiones. Los tres estudios se exponen en este capítulo en el siguiente orden: Estudio (1) Análisis del maltrato físico en la familia y su influencia en variables del contexto educativo (Capítulo 4.1); Estudio (2), redactado y publicado en inglés y titulado Ecological-transaction model approach of adolescents' parental maltreatment and peer-bullying: the moderating role of bullying at the classroom (Capítulo 4.2); Estudio (3) Maltrato entre iguales y depresión en el aula mediados por la percepción del rechazo parental en una muestra de adolescentes: Un modelo de mediación multinivel (Capítulo 4.3).

La Parte V, presenta una conclusión y discusión elaborada a través de los tres estudios específicos planteados de esta tesis que resume y sintetiza los resultados principales de todos los estudios realizados, dicha discusión también expone las implicaciones científicas y de intervención práctica recomendadas por el autor y de relevancia para el profesional educativo a través de los hallazgos empíricos encontrados durante las investigaciones realizadas en esta tesis.

La Parte de Referencias, incluye la lista de referencias y bibliografía en orden alfabético y con formato American Psychological Association (APA) utilizadas para justificar y reforzar el conocimiento expuesto en esta tesis. Para una mejor comprensión las referencias bibliográficas de los estudios científicos y recursos que informan esta tesis junto con los pasajes referencias que se citan en este texto.

Por último, los Anexos adjuntos en esta tesis, proporcionan información complementaria con descripción de los cuestionarios utilizados y las herramientas de colección de datos durante las tres investigaciones de la tesis.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La finalidad de esta fundamentación teórica es proporcionar con la información necesaria y suficiente que permita al lector entender y relacionarse con las dinámicas y características del fenómeno acoso escolar (bullying) y sus repercusiones en el contexto escolar y social en donde se producen. La comprensión de estos estudios y teorías facilitara la comprensión de las investigaciones presentadas en esta tesis, aportando más información acerca de la influencia del contexto parental en las conductas de bullying en el aula.

1.1 Origen del fenómeno de bullying

La palabra “bullying” proviene de la cultura anglosajona, y ha sido operacionalizada por investigadores y ya forma parte del léxico especializado y en la conformación de políticas públicas educativas en muchos países alcanzando identidad internacional a lo largo de las tres últimas décadas en la investigación de este fenómeno conductual.

El investigador pionero que centró su atención en dicho fenómeno fue el noruego Dan Olweus, en 1973 junto con Erling Roland, con ellos, aparecen los primeros informes científicos que dan cuenta de este comportamiento violento, aunque en dichos escritos este término fue inicialmente acuñado como “mobbing”, inspirado en los textos sobre agresión del científico Konrad Lorenz (1966). Con el término ‘mob’, se intentaba explicar el comportamiento de violencia grupal premeditado que ciertos animales herbívoros cometen para proteger a sus crías de los predadores. Fue de hecho un médico sueco el primero en utilizar el término mobbing para con el comportamiento humano, inspirado en el concepto de Lorenz, el término “mobbing” fue publicado por primera vez en una pequeña revista liberal llamada “*Liberal debatt*” en 1969. Peter-Paul Heinemann, autor del artículo, estaba preocupado por explicar el “*apertheid*” o segregación racial y sus comportamientos en forma de actos de abuso, violencia o exclusión, que como padre de un hijo adoptado

de origen africano, había observado y su hijo había experimentado. En su enfoque, Heinemann reflexiona no acerca del racismo, sino acerca de los comportamientos grupales que preceden a esta segregación usando término “mobbing” que acuña debido a la connotación grupal derivada del término “mob” que Lorenz acuñó para describir el comportamiento de los pájaros, que observa y plasma las experiencias sufridas por su hijo y otros ejemplos dentro del entorno escolar. En su texto, el médico sueco proporciona tres cosas al concepto de mobbing: el nombre, un conjunto de ejemplos acerca del fenómeno y el enlace con la etología de este comportamiento violento y su transferencia del mundo animal a la esfera humana y social. El periodismo y los subsecuentes artículos de dicha revista y autor (Heinemann, 1972) popularizaron el término en Suecia donde se empezó a usar extensivamente por todo el país.

Es cuatro años más tarde cuando se materializa la publicación de estudios empíricos acerca del “mobbing” de Dan Olweus en forma del libro (1973). El psicólogo Olweus, presentó unos años antes su tesis en agresividad, desde un punto de vista psicológico, el conocimiento de dicha tesis ayuda a la consecución de este trabajo seminal y comienza la línea científica del bullying, donde ya se comienza a definir y explicar este fenómeno violento con instrumentos de medición y cuestionarios proyectivos, dicha obra expande el concepto hasta entonces conocido como “mobbing” más allá de los países escandinavos. En 1978 se traduce la obra de Olweus en Estados Unidos bajo el título que en castellano lee “La agresión en las Escuelas: Los bullies y chicos expiatorios”. Fue el mismo Olweus dentro de estos escritos científicos quien empieza a diferenciar el término “bullying” del “mobbing” debido a las implicaciones grupales del último, los roles observados dentro de esta dinámica y las características individuales de cada agente de esta dinámica. Dichos agentes se nombraron en el texto como ‘bullies’ o matones y las víctimas o chicos expiatorios (‘whipping boys’) como se expresan en el libro. Los informes y datos empíricos y hallazgos ya empezaban a explicar los diferentes roles de esta dinámica violenta dentro del aula y comienza en parte, la tradición cuantitativa, basada en la

evidencia e inferencia estadística y de ámbito psicológico dentro de la literatura científica.

La transición de “mobbing” a “bullying” probablemente comienza a mediados de la década de 1980s. Donde el psicólogo Heinz Leymann, experto en estrés, victimización y psicología del trabajo, publica su trabajo acerca de la violencia psicológica en el ambiente de trabajo (Leymann, 1986). Es durante esta década donde los términos comienzan a diferenciarse con más énfasis en la literatura científica, ya que la mayoría de los estudios realizados hasta la fecha relacionaban ‘mobbing’ con el colegio principalmente y sus entornos, pero no en otros contextos. El bullying y el ‘mobbing’ comienzan a diferenciarse en función del desequilibrio de poder, y sus características en el comportamiento grupal, actualmente se encuentran textos que usan ambos conceptos como sinónimos pero existe un continuo debate para definir y contrastar dichos fenómenos. En el contexto escolar, gracias al trabajo de diseminación de Olweus, la investigación en la década de los noventa comienza a florecer con numerosos artículos y renovado interés por parte de los académicos, tristemente activado por una serie de suicidios dentro de los colegios a nivel internacional, poniendo oriente y a occidente, a norte y a sur a trabajar en conjunto para entender el bullying a nivel transcultural (Morita, Soeda, Soeda & Taki., 1999). Por otra parte, comienzan las colaboraciones de distintas escuelas de pensamiento y países con el bullying como interés central (Berger, 2007), formando una línea de investigación rica en diversidad y calidad analítica acerca de un comportamiento complejo y un problema serio dentro del contexto escolar y social (Smith & Brain, 2000; Menesini & Salmivalli, 2017).

El origen del término, desde su nacimiento en las revistas progresistas liberales en Suecia, hasta la actualidad a nivel internacional, dan pie al desarrollo de este fenómeno, trascendiendo de su definición y explicación a nivel teórica, para aportar estudios empíricos con estrategias de prevención, observatorios nacionales, intervenciones a nivel grupal e individual (Carrera, DePalma & Lameiras, 2011; Smith et al., 2002), conferencias internacionales, y marcos legales y políticos como la

declaración dentro de los derechos del niño (Naciones Unidas, 1989). Los casi cuarenta años de historia en la literatura científica enriquecen el trabajo y conocimiento en el fenómeno del bullying y resaltan la importancia de continuar con las líneas de trabajo en este ámbito, con el fin de ayudar a aquellos que experimentan el acoso escolar en las aulas y más allá.

1.2 El Acoso escolar (Bullying): Definición y características

El acoso escolar o acoso entre iguales, como se conoce en el lenguaje castellano, o bullying como nos referiremos a este comportamiento en la tesis, es un comportamiento violento complejo. El término anglosajón proviene de la literatura científica como ya se explicó en la sección anterior, y por tanto, es de esperar que exista una dificultad a la hora de definir esta conducta y su complejidad debido a la amplia diversidad de estudios, países y escuelas de pensamiento que han abordado el problema del bullying (Espelage & Swearer, 2003; Monks & Smith, 2006). En esta sección, se definirá dicho fenómeno y sus principales características para ayudar a la comprensión del concepto, junto con las investigaciones que enriquecen dicha definición y describen las características del fenómeno comportamental. En definitiva la pretensión de establecer el estado del “arte” o “cuestión”.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce el bullying como un comportamiento consistente en: *“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”* (2002, p. 5). Pero el bullying a pesar de su operativización como conducta, se trata de un comportamiento que subyace otras dinámicas y características muy importantes que ayudan a comprender las interacciones sociales a un nivel computacional y de toma de decisiones. Rigby, describe el fenómeno como *“la repetida opresión psicológica o física de una persona más débil frente a una más poderosa o un grupo mayor de individuos”* (1996, p. 15), por otro lado, Futterman apunta que *“el bullying es una*

acción que deja a la víctima asustada, sin poder, incompetente y avergonzada” (2004, p 27.).

Smorti, Menesini y Smith (2003) realizaron un estudio transcultural comparativo, con el fin de analizar el término conceptual y la conducta, para ello define el “bullying” en cinco países (España, Italia, Portugal, Inglaterra y Japón) a través de las respuestas presentadas por los padres, en su investigación encontraron que existen diferencias significativas cuando se intenta traducir la palabra “bullying” desde el inglés a otros idiomas, llegando a la conclusión de que no existe la palabra exacta equivalente en estos idiomas que describa el fenómeno del bullying “per sé” y con ese significado específico. Es por ello, que en esta tesis, a pesar de haber introducido algunos términos que en investigaciones escritas en castellano donde en el pasado se han considerado equivalentes (ejem. Acoso), preferimos integrar el término anglosajón de “bullying” usado ampliamente para la investigación en este campo estudio.

Todas estas distintas definiciones y la mayoría de los estudios e investigadores encontrados en la literatura demuestran el desequilibrio de poder que se genera en el bullying, la característica repetitiva a lo largo del tiempo de la conducta y la intencionalidad deliberada del comportamiento para causar daño al otro (Farrington, 1993; Olweus, 1993), esto muestra que se trata de una conducta de interacción, que despliega trazas de competición por el estatus u otros intereses del individuo/as. El bully adquiere poder y la víctima lo pierde, teniendo dificultades para responder o defenderse (Menesini et al., 2012), aunque el bullying puede ocurrir a nivel individual entre dos personas, existe una connotación dentro de este fenómeno acerca de la influencia grupal de manera activa o pasiva en el comportamiento. El desequilibrio de poder puede derivar de la fuerza física, el estatus social dentro del grupo, o en referencia al tamaño del grupo (ejem. Un grupo hostigando a una sola persona). El poder y su desequilibrio puede también provenir del conocimiento de las vulnerabilidades de la persona y sus diferencias individuales (ejem. Apariencia,

problemas del aprendizaje, situación familiar o socioeconómica, o características individuales) y el uso de ese conocimiento por parte del perpetrador para causar daño.

En esta tesis el “bullying” se refiere al “*daño deliberado, repetitivo, de tipo psicológico o físico, perpetrado por una persona o grupo más poderoso que la víctima*”. Nosotros seguiremos operacionalizando el término en esta investigación mediante la definición previamente citada de Olweus (1978, p. 9) y usada extensamente en la literatura científica americana e internacional (Atlas & Pepler, 2001; Ballard, Argus & Remley, 1999; Hong & Espelage, 2012; Juvonen, Graham & Shuster, 2001; Pellegrini, 2002).

El comportamiento de bullying puede tomar diferentes formas de agresión, y por tanto, los estudios se han centrado en aspectos conductuales y las distintas manifestaciones con sus múltiples formas (Swearer & Hymel, 2015) generando un repertorio de tipologías. El abuso verbal (ejem. Motes, amenazas, insultos), agresión física (ejem. Golpes, empujones, patadas, o daño a las propiedades de la víctima). Agresión social o relacional (ejem. Exclusión social, manipulación, propagación de rumores, gesticulación ridiculizada), normalmente tienen como objetivo deteriorar una relación, la categoría relacional suele ser más prevalente en la literatura (Björkqvist, 2001) ya que todas las formas de bullying pueden ser consideradas sociales (Berger, 2007). El acoso sexual (ejem. Violencia sexual, burla, provocación) y finalmente en su forma más reciente debido al medio en el que se comete el bullying, a través de internet, también conocido como cyberbullying o ciberacoso (ejem. Acechamiento, violación de la intimidad, calumnias e injurias, suplantación de identidad). Las investigaciones de cyberbullying han aumentado significativamente en los últimos años, generando estudios a gran escala y comparaciones entre países (Sorrentino, Baldry, Farrington & Blaya, 2019), este auge de investigaciones surge en paralelo al desarrollo y el acceso a las nuevas tecnologías de comunicación y formas de relacionarse a través de internet aunque, a pesar de que muchos autores, defienden que el cyberbullying es una extensión del bullying tradicional (Juvonen & Gross, 2008), esta modalidad añade nuevas complejidades acerca de la frecuencia del

comportamiento y las características de permanencia de la información en internet y su potencial en daño debido a su prolongado tiempo de exposición, algunas veces permanente (Dooley, Pyżalski & Cross, 2009; Slonje, Smith & Frisén, 2013).

Otra dimensión a la hora de describir este comportamiento se centra en la dirección de la agresión (Olweus, 1996; 2001). En estas categorías se distingue entre bullying *directo* e *indirecto* (Baldry, 2004; Marini, Dane, Bosacki & Cura, 2006). En el bullying *directo*, la víctima percibe y es capaz de identificar al agresor o conjunto de agresores, suele ocurrir con la agresión verbal y física más a menudo. Mientras que en el bullying *indirecto*, la víctima no es capaz de distinguir al agresor, como puede ser en el caso de agresión relacional a través de la propagación de rumores acerca de una víctima identificada (Vaillancourt, 2005).

Desde el campo de la agresión algunos de los conceptos usados para operativizar y definir conductas violentas se han transferido al estudio del bullying, diferenciando mayoritariamente entre las agresiones proactivas y reactivas (Dodge & Coie, 1987; Dodge, 1991). Las agresiones proactivas, tienen un motivo establecido y premeditado, tienen una finalidad instrumental, que se traduce en un objetivo concreto de beneficio o ganancia que va más allá del acto violento cometido hacia la víctima. Por otro lado, las agresiones reactivas son producto del modelo de frustración-agresión en donde la conducta agresiva ocurre como reacción a una amenaza, provocación y suele estar cargada de emociones intensas, impulsividad, hostilidad y déficits en el procesamiento de información a corto plazo (Raine et al., 2006) estos dos tipos de conceptualización de la conducta agresiva suelen estar ligados a estudios de perfiles psicológicos y de la personalidad (Vitaro, Brendgen, Tremblay, 2002; Jara, Casas & Ortega-Ruiz, 2017) aunque no es de extrañar que en una dinámica de bullying, debido a su naturaleza, la agresión proactiva ocurra con más frecuencia (Espelage & Swearer, 2003), ambas agresiones forman parte del proceso interpersonal y aportan información acerca de las características individuales del sujeto y su tendencias, generando más información acerca de los factores de riesgo y factores

protectores, así como la etiología de la agresión y las tendencias de comportamiento sus agentes (Crick & Dodge, 1996).

Finalmente, la última característica que presenta especial atención para la comprensión del bullying son los roles que se generan en este fenómeno. Aunque tradicionalmente la visión de esta conducta, se observaba desde una perspectiva diádica (o de pareja), desde sus orígenes el bullying considera el grupo de iguales de especial importancia e influencia para la explicación de la conducta. Numerosos y primigenios estudios se centran en las características de los dos roles principales en el fenómeno: víctimas y agresores (bullies). Más tarde el concepto de ‘mobbing’ amplía la perspectiva científica para incluir a los observadores, que ejercen una influencia en el refuerzo o inhibición de la conducta (Mora-Merchán & Ortega 1997; Martínez-Arias & Delgado 2006; Sullivan, Clearly, Sullivan, 2004) y finalmente los estudios más actuales y a los que se adhieren las investigaciones de esta tesis, que consideran el estudio del grupo y sus influencias como conjunto en el aula (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996), la importancia de los roles y sus características (Pouwels, Lansu & Cillessen, 2016) serán resaltadas más adelante (véase, capítulo 3.2.2.1).

1.3 El bullying en la psicología educativa

La psicología educativa es la rama de la ciencia psicológica que se ocupa de la intersección entre la psicología y la educación, se centra en aplicar los conceptos y conocimientos psicológicos al contexto escolar. Aunque los inicios de la psicología educativa comienzan en el siglo XIX, es en la década de 1970 hasta la actualidad donde la disciplina se consolida con un modelo que hace uso de teorías cognitivas, sistémicas, organizacionales, ecológicas y de salud mental, dando pie a un cambio de foco que comúnmente subraya la importancia del contexto en las prácticas del profesional e investigador de la psicología educativa. En España esto coincide con la Ley General de Educación y el derecho a la orientación educativa generando los primeros servicios de orientación. Debido a sus características, complejidad y cómo se sitúa en la intersección de la psicología y la educación, no es de extrañar que el

fenómeno del bullying, acoso y maltrato sea uno de los temas más populares dentro de la disciplina, representando un 6.6% de las publicaciones de la Revista Psicología Educativa (León, 2015) en la investigación nacional. En lo que respecta al bullying es conveniente describir la progresión de la investigación en cuatro olas de pensamiento (Smith, 2012).

Primera ola (1970-1988): en donde se da el origen del fenómeno en la investigación, gracias al Noruego Olweus, como se explicó en el la primera sección. Cabe resaltar que en la década de los 1980s, Olweus continúa su investigación en el fenómeno creando un instrumento de auto-informe para evaluar el bullying en la escuela. En paralelo y haciendo uso de este instrumento se inicia la primera campaña nacional en 1983 en Noruega, tras tres trágicos suicidios que llevan al ministro de educación al lanzamiento de esta campaña y la subvención del primer estudio de intervención de bullying con 2,500 estudiantes. Olweus crea y diseña el primer programa de intervención escolar para esta campaña que dura dos años y en donde sus hallazgos y la rigurosa evaluación llevada a cabo por el gobierno reportaron una reducción de hasta el 50% de las conductas de bullying, menores actos anti-sociales y criminales y una mejora general del clima escolar y sus relaciones dentro del mismo (Olweus & Limber, 2010). Los resultados se hacen eco internacionalmente, por ejemplo generando estudios en el Reino Unido observando el bullying desde una perspectiva micro analítica y cuyas conclusiones son aun mantenidas en la actualidad.

Segunda ola (1988-1995): Las revistas libros y artículos científicos empiezan a florecer más allá de los países eslavos y se extienden la diseminación científica de manera internacional, generando líneas de investigación en los distintos países. En España, es en este periodo donde el primer estudio centrado en él, acoso, se lleva a cabo concretamente en la Comunidad de Madrid se lleva a cabo (Botell, Bermudéz & King, 2017). La definición del bullying se empieza a sofisticar, encontrando las formas indirectas de agresión y bullying relacional como parte del fenómeno. Lagerspetz y Björkqvist continúan la tradición finlandesa, encontrando diferencias en el comportamiento en función del género (Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988),

distinguiendo chicos y la tendencia a la agresión física y chicas con tendencias usar con más frecuencia el bullying relacional y verbal (Smith, 1997). La colaboración entre países se empieza a forjar, Olweus empieza a trabajar con Limber en Estados Unidos para llevar a cabo su programa de intervención y los académicos estadounidenses centrados en investigar la agresividad, empiezan a investigar sobre el bullying (Crick & Dodge, 1994). El sueco Anatol Pikas desarrolla el primer método de intervención detallado y orientado al profesorado y mediación del conflicto, conocido en la actualidad, como el ‘método pikas’ (Pikas, 1989). Finalmente en Asia la palabra ‘Ijime’ se identifica como sinónimo de bullying (Murakami, 1984), a pesar de las diferencias culturales (Morita & Kiyonaga, 1989), expandiendo la colaboración los primeros estudios internacionales con occidente y oriente que se materializan en la siguiente ola (Morita et al., 1999).

Tercera ola (1995-2005): En este período el bullying ya es considerado un problema que afecta a las escuelas de manera global. En la década de los 1990s los incidentes de bullying y el término se hacen un hueco en los medios de comunicación, entrando en el léxico de población, desencadenado por eventos trágicos, suicidios y masacres, como la de Columbine en Estados Unidos poniendo el fenómeno del bullying como centro de atención y principal precursor de los mismos. A nivel científico, comienzan los estudios transculturales, el número de publicaciones en revistas de investigación y conferencias se dispara, encontrando informes de 21 países acerca de la prevalencia (Smith et al., 1999) y 11 informes nacionales acerca de las intervenciones (Smith, Pepler & Rigby, 2004). Se produce un importante salto metodológico gracias a Christina Salmivalli, incluyendo los roles participativos y la sociometría, que proporcionan información empírica de la ya conocida influencia del grupo dentro del fenómeno en los análisis y las intervenciones (Salmivalli et al., 1996). Los trabajos en Estados Unidos y Australia sobre victimización y bullying comienzan a tener en cuenta la estructura grupal y sistémica del fenómeno (Espelage & Swearer, 2004; Rigby, 2002).

El acoso escolar comienza extenderse en cuanto a investigación relevante y que informa la legislación por toda Europa, con estudios relevantes en Alemania (Lösel & Bliesener, 1994; Schäfer et al., 2005), Bélgica (Stevens, Van Oost, De Bourdeaudhuij, 2000), Italia (Gini, 2004), Portugal (Pereira et al., 2002), entre otros. En España destacan los influyentes trabajos de convivencia y tolerancia de los académicos, Díaz-Aguado (1996) y los investigadores Ortega y Lera (2000), algunas de sus aportaciones influyen en los primeros trabajos en México que dan cuenta de la importancia del contexto desde un punto de vista etnográfico y crítico (Gómez, 2005), las nuevas tecnologías desencadenan una nueva modalidad de agresión y una gran cantidad de investigación acerca del nuevo fenómeno de cyberbullying.

Actualidad (2005-): En la actualidad el cyberbullying se ha convertido en un aspecto importante y prevalente de las investigaciones de bullying (Tokunaga, 2010), aunque incluso el pionero Olweus ha criticado la importancia dada en los últimos años a esta modalidad de agresión digital, planteando considerar éste como un subtipo de violencia dentro del fenómeno del bullying, debido a los correlatos y la superposición entre la escuela y el ciberespacio, en donde las dinámicas de bullying suelen involucrar a miembros del mismo contexto, como el aula donde los adolescentes se relacionan. Esto resalta la importancia del contexto y la inconsistencias expuestas de los hallazgos dentro de las investigaciones de cyberbullying. Destacando como plantea el autor, la necesidad de diferenciar las agresiones que ocurren en los medios digitales mas generales y/o globales, a menudo definidas en la literatura como ciberagresiones o ciberviolencia y que operan fuera del contexto de las dinámicas de bullying y por tanto deben ser discriminadas (Olweus & Limber, 2018). Aun así, la línea tradicional de bullying continúa, generando rica y profusa información a nivel de intervención, prevención y entendimiento teórico, descubriendo no solo nuevas formas de agresión a través de la tecnología, si no también nuevas tipologías más específicas como el bully-victim (Smoroski & Holland, 2005; Terrazo, De Ossorno, Martín Babarro & Martínez Arias, 2011). Debido a la diversidad y globalidad, y las cuatro décadas de la investigación en

bullying, en la última etapa surgen en la literatura importantes estudios meta-analíticos, longitudinales y revisiones sistemáticas que proporcionan datos importantes acerca de efectividad de las intervenciones y proporcionan mejor y más detallada comprensión del fenómeno complejo del bullying y sus consecuencias a largo plazo.

Por ejemplo, en el meta-análisis de Tfofi y Farrington (2011), se analizaron 44 intervenciones diferentes encontrando gran diversidad pero una reducción constante de bullying y victimización entre el 17-23%, un número no comparable al 50% de reducción de la conducta reportado por Olweus en la primera década, este dato no representa un decrecimiento en cómo abarcar el problema a nivel de intervención, sino que ejemplifica el pragmatismo actual que existe en la prevención del bullying y cómo se ha refinado su precisión a lo largo de las décadas. Existen meta-análisis que revisan distintos programas y su efectividad, encontrando una clara diferencia en efectividad de primaria a secundaria y la transición de los estudiantes hacia la adolescencia (Yeager, Fond, Lee & Espelage, 2015) y analizan los efectos de las intervenciones en los observadores dentro del bullying (Polanin, Espelage & Pigot 2012). A nivel fenomenológico, revisiones sistemáticas y meta-analíticas dan cuenta de los predictores a nivel individual y contextual desde la niñez hasta la adolescencia (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Kljakovic & Hunt, 2016), también muestran consecuencias de las experiencias de bullying a largo plazo (Moore et al., 2017), problemas de salud mental, mostrando relaciones con las autolesiones y los problemas psicosomáticos (Herdee & Hempfill, 2018; Gini & Pozzoli, 2009; 2013), en relación al comportamiento, problemas externalizantes e internalizantes (Reijntjes et al., 2010; 2011) y factores protectores que inhiben la conducta de bullying (Zych, Farrington & Tfofi, 2019). La mayoría de los estudios y meta análisis nombran variables en relación al contexto parental, pero existen pocos estudios que se centren directamente en la influencia del contexto parental en las conductas de bullying en el aula, encontrando un efecto moderado de esta influencia (Lereya et al., 2013), a nivel de intervención la investigación de Ayers, Wagaman, Geiger, Bermúdez-Parsai y

Hedberg (2012) que da cuenta de que las reuniones de padres y profesores son de las pocas intervenciones disciplinarias que reducen la re-ocurrencia de bullying y los actos agresivos en la escuela. En el último año, un meta-análisis acerca de las intervenciones y programas anti-bullying usados en investigación a nivel global ha sido publicado, reportando detalladas descripciones acerca de las intervenciones y sus efectos, sus diferencias y los componentes de intervención más relevantes para la práctica, intervención, investigación y políticas para solucionar el problema (Gaffney, Farrington & Ttofi, 2019), el estudio se publica en el primer tomo de la primera revista internacional dedicada al bullying y fundada en la actualidad (O'Higgins Norman & Hinduja, 2019).

Finalmente cabe destacar en el periodo actual los avances en la síntesis de resultados y los líderes de pensamiento dentro del estudio del bullying, que en sus revisiones del fenómeno del bullying abogan por la compatibilidad y validez de las investigaciones debido a su heterogeneidad (Volk, Venstraa, Espelage, 2017). La perspectiva ecológica acerca del bullying comienza a proliferar de manera teórica y empírica en un campo considerado en la actualidad como multi-disciplinar. Destacan revisiones teóricas y empíricas como las de Dorothy Espelage y Susan Swearer (Espelage & Swearer, 2010; Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012; Huang, Hong & Espelage; 2013; Swearer & Hymel, 2015). Este enfoque plantea que existen múltiples contextos o sistemas anidados que influyen la presencia o ausencia del comportamiento de bullying del individuo que se sitúa en el centro de estos sistemas (Farell & Volk, 2017), un enfoque y línea del pensamiento para el análisis del bullying en la que esta tesis pone su énfasis.

CAPÍTULO II. MODELOS ECOLÓGICOS DEL BULLYING

En este capítulo se consideran los principales modelos ecológicos del bullying, estructuras teóricas y empíricas que ayudan a entender e interpretar las diferentes metodologías y resultados mostrados en los estudios de esta tesis. Los modelos ecológicos proponen un sistema ambiental basado en el desarrollo de los individuos a través de los diferentes ambientes y sus relaciones, dichos ambientes ejercen influencias, modifican y se relacionan entre sí a nivel cognitivo, relacional y moral. Los modelos ecológicos son un buen marco teórico y explicativo para entender y diseñar investigaciones sociológicas en contextos naturales como la escuela, observar las relaciones entre las variables individuales y grupales de los distintos contextos o sistemas que ejercen influencias en el fenómeno, con el fin acercarse mejor al entendimiento del bullying como un comportamiento agresivo complejo.

2.1 La perspectiva ecológica de sistemas en el bullying

La perspectiva ecológica proviene de los textos y estudios de ciencias sociales para explicar el desarrollo del ser humano, el psicólogo social Urie Bronfenbrenner es el principal autor del concepto que comienza a desarrollar durante la década de 1970s (Bronfenbrenner, 1977). Su concepción teórica toma relevancia ya que sitúa el desarrollo del ser humano como un proceso en constante interacción con los distintos ambientes, en los que el ser humano se sitúa, dando una especial importancia al contexto y su influencia en el desarrollo del ser humano y sus conductas. La motivación que crea este movimiento teórico proviene de la crítica reduccionista de la investigación experimental y la creciente demanda de los políticos y gobiernos para crear políticas sociales en la época, y la carencia de estudios empíricos que pudieran informar dichas políticas (Rosa & Tudge, 2013). Bronfenbrenner da cuenta de esta carencia y la atribuye a la falta de teorías que sustentan la relación individuo-contexto (Bronfenbrenner, 1979). Es por ello que

introduce el concepto de ecología en el estudio del desarrollo de ser humano, la ecología se concibe como el mecanismo adaptativo que se genera entre el organismo y el ambiente, en el caso del ser humano entre el individuo y sus contextos, como Bronfenbrenner plantea: “La ecología del desarrollo humano involucra el estudio científico de adaptación mutua y progresiva entre un ser humano activo y las propiedades cambiantes de los ambientes en los que la persona vive, ya que este proceso está afectado por las relaciones que ocurren entre estos ambientes y los contextos más amplios en donde dichos ambientes están incrustados” (Bronfenbrenner, 1979, p.21). La representación del individuo dentro de ambientes y sistemas se asemeja a las muñecas rusas o ‘matrioshka’ concibiendo la ecología del ser humano como un conjunto de estructuras anidadas e incrustadas una dentro de la otra, como las muñecas rusas, estas estructuras se denominan sistemas, los cuales Bronfenbrenner sitúa topológicamente (ver Figura 1) e identifica cinco distintas estructuras que se engloban dentro de la ecología del individuo (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema). Observar el fenómeno del bullying bajo las lentes del modelo ecológico ayuda a la comprensión de su complejidad teniendo en cuenta los diferentes sistemas que podrían intervenir en el fenómeno del bullying, los comportamientos de bullying son concebidos como un fenómeno sistémico influenciado por un amplio rango de factores de riesgo y protectores que se relacionan con el individuo y sus sistemas más próximos (Cushman & Clelland, 2011). Cuando un microsistema inmediato como la familia se desorganiza, el niño no tiene acceso a las herramientas relacionales que son necesarias para explorar otras partes de sus ambientes. Estas deficiencias relacionales hacen aflorar comportamientos problemáticos y disfuncionales en la adolescencia (Dodge & Pettit, 2003), como es el caso del bullying, donde la víctima o perpetrador se sitúa en el centro de la ecología y los sistemas que lo rodean ejercen influencias bidireccionales que nos ayudan a entender mejor este fenómeno complejo:

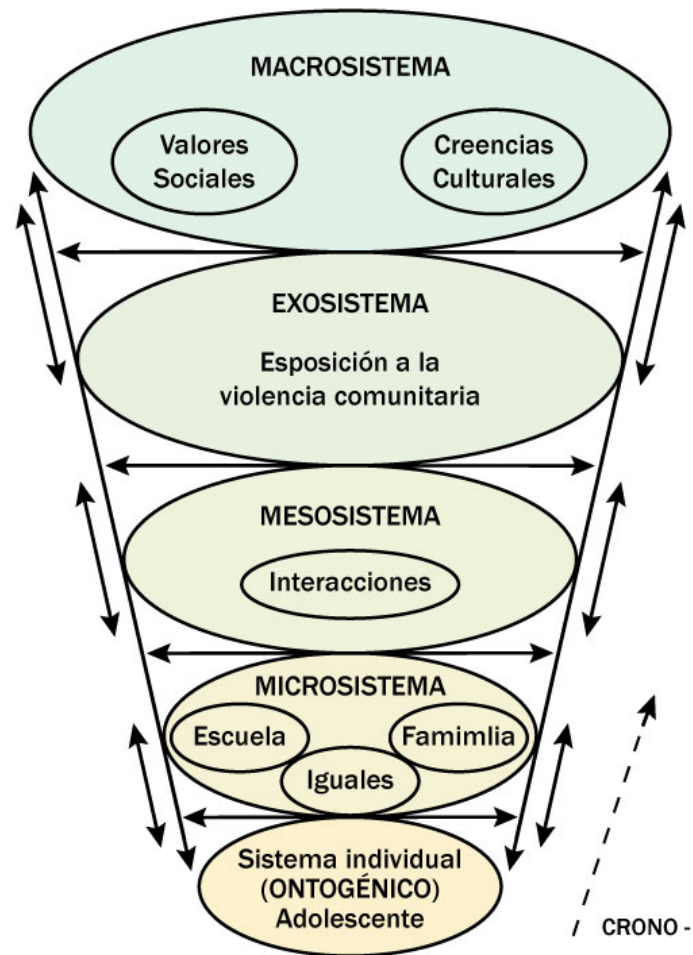


Figura 1. La ecología de los procesos del desarrollo y sus distintos sistemas (Bronfenbrenner y Morris, 1998), inspirado en: Overstreet & Mazza (2003)

2.1.1 Sistema ontogénico

En sus teorías más avanzadas, Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006) plantea el sistema bioecológico, a pesar del énfasis en la influencia del ambiente y el contexto, existen interacciones recíprocas y sutiles entre las características individuales y biológicas del individuo y los contextos ecológicos que

influyen el desarrollo (Rosa & Tudge, 2013). Una gran parte de la literatura se centra en la exploración de los factores individuales que son relevantes en el comportamiento de bullying. Algunos de estos factores son edad, género, experiencias previas en bullying y victimización, dominancia, impulsividad y actitud hacia la violencia y personalidad entre otros (Bentley y Li, 1995; Bosworth, Espelage, y Simon, 1999; Boulton, Trueman, y Flemington, 2002; Farrington, 1993; Lee, 2011; Pellegrini, 2002). Estos factores individuales del epicentro del sistema tienen gran influencia para la prevención y a su vez perpetuación del comportamiento de bullying. Alrededor del individuo, se encuentran los microsistemas de la escuela y la familia, en los cuales nos centramos en este estudio (ver Figura 1), pero a su vez otros sistemas por encima de éste pueden tener un efecto y proporcionar un mejor entendimiento en la prevención o tratamiento del bullying en las escuelas.

2.1.2 Microsistema

Bronfenbrenner describe al microsistema como “el patrón de actividades, roles sociales y relaciones interpersonales que se experimentan por la persona en desarrollo en un entorno “cara a cara” (Lerner, 2006). Por tanto, los microsistemas son los ambientes en donde las interacciones tienen lugar y dichas relaciones interpersonales son los elementos más importantes de los microsistemas, ya que para Bronfenbrenner la experiencia e influencia de dichas relaciones es una de las fuentes más poderosas para formar el crecimiento psicológico (Bronfenbrenner, 1979).

En la investigación en bullying, se han identificado cuatro microsistemas alrededor del niño: experiencia con la familia, experiencia con los profesores, experiencias con los iguales y experiencias con el ambiente escolar (Hong y Espelage, 2012). Dentro del fenómeno del bullying existen factores en el microsistema de la familia como la violencia parental, el autoritarismo parental y las actitudes permisivas con conductas abusivas que ejercen influencia en las dinámicas de bullying (Christie-Mizell, 2003; Curtner-Smith et al., 2006; Shields y Cicchetti, 2001).

De las relaciones con los profesores como otro microsistema a analizar en el bullying hay poca investigación, pero sabemos que la falta de habilidad para realizar

intervenciones efectivas en el bullying podría estar relacionada con los niveles de prevalencia del fenómeno.

En cuanto a las relaciones con los iguales, la revisión realizada por Hong y Espelage (2012) identifican cuatro factores que influyen en el bullying: dinámicas de poder, diferencias en el nivel de aceptación, coerción del yo público, y redes de pseudoamistad. Las dinámicas de poder se desarrollan entre los iguales debido a la tendencia a ver los comportamientos de abuso como una forma de ganar estatus social dentro del grupo y mantener la dominancia frente a individuos más débiles (Twemlow, Fonagy & Sacco, 2004). El nivel de aceptación de las diferencias individuales dentro de clase es también un factor predictor de bullying (Coloroso, 2003; Carney, Liu & Hazler, 2018; Young y Sweeting, 2004). Finalmente las redes de pseudoamistad son aquellas redes sociales que se mantienen por medio de ejercer comportamiento de bullying sobre otros compañeros. Por tanto, el clima escolar y las variables de grupo en aula como el nivel medio de agresividad, las normas del grupo son importantes factores que influyen en los comportamientos de bullying dentro de la clase, es más, el clima escolar ha sido señalado como uno de los factores clave de influencia en los comportamientos del adolescente en el bullying (Valdés & Carlos, 2014).

2.1.3 Mesosistema

Se refiere al sistema en el cual los distintos microsistemas se comunican los unos con los otros y generan intersecciones, por ejemplo, la interacción entre el sistema familiar con el colegio o el grupo de iguales cuando una situación de bullying es alertada mediante el profesorado a los padres. El funcionamiento de estos microsistemas que rodean al individuo tienen efecto en otros sistemas con los que a su vez el individuo interacciona. Tales como la prevención y detección temprana de conductas desadaptativas, que pueden mejorar la calidad del aprendizaje del adolescente, o incluso con intervenciones entre la escuela y la familia puede mejorarse el ambiente doméstico influyendo en el rendimiento escolar. Swart y Pettipher (2011), plantean que en muchas ocasiones los estudiantes podrían

desarrollar comportamientos de bullying debido a una variedad de factores que experimentan en alguno de los microsistemas en los que el adolescente interactúa.

El mesosistema y las interacciones entre la escuela y la familia, o el educador y el niño pueden tener impacto en el microsistema de iguales, se sugiere que es un sistema en donde los mecanismos de prevención podrían surtir efecto desde el ámbito escolar, incluso si alguno de los problemas o situaciones que causan el riesgo de bullying perteneciera a otros microsistemas. Sabemos que gran parte de las interacciones sociales del adolescente ocurren en la escuela, es importante entender y dar pautas alrededor de cómo los profesores pueden enfocar el bullying desde una perspectiva grupal. Los profesores y educadores pueden ser de gran ayuda a la hora de influenciar a los estudiantes en sus relaciones entre iguales y en la percepción del ambiente escolar (Lee, 2009; Olweus, 1992), la influencia del educador en el ámbito académico y social puede tener un impacto significativo en el estudiante a la hora de sentirse seguro en la escuela (Hong & Eamon, 2012). Sabemos también que dentro del mesosistema del bullying en un amplio estudio con 7000 estudiantes de secundaria, se encontró que el 40% de los estudiantes respondieron que los profesores no se involucran en conductas de acoso (Rigby & Bagshaw, 2003). La conducta de búsqueda de ayuda en los profesionales escolares en torno al bullying es reducida y ha sido contemplada en algunos estudios (Craig, Henderson & Murphy, 2000; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005), una participación activa del profesor alrededor de estos comportamientos parece promover la búsqueda de ayuda en figuras profesionales cuando existen problemas o conflictos entre iguales (Aceves, Hinshaw, Mendoza-Denton & Page-Gould, 2010). Es importante recalcar la idea del mesosistema como principal componente para la prevención e intervención en dinámicas de bullying.

2.1.4 Exosistema

El exosistema es descrito como el sistema de ambientes en los cuales el estudiante no está directamente involucrado (Swart & Pettipher, 2011). Algunos ejemplos de exosistemas son los sistemas educativos, de sanidad, medios de

comunicación, grupos de apoyo, situación del empleo y hogar del ámbito familiar. Para un mejor entendimiento de los exosistemas, se plantea que la situación laboral de los padres podría comprometer algunas de las relaciones que padres e hijos poseen en el microsistema. Las diferencias en el poder adquisitivo de la familia del estudiante pueden tener un impacto negativo y desarrollar conductas de bullying en la escuela (Weeks, 2005). Otros ejemplos que muestran la influencia del exosistema es la exposición a violencia en los medios de comunicación o vecindario, ambos, a pesar de que puede que no involucren directamente al estudiante, pueden influir negativamente en la forma en que el estudiante se relaciona con sus iguales en la escuela (Hong & Espelage, 2012). A nivel comunitario, se ha demostrado que cuando existe dentro de una comunidad o región altos niveles de violencia, como bandas criminales organizadas, problemas con la venta y consumición de drogas y altos niveles de criminalidad, la prevalencia de bullying en las escuelas de dichas comunidades y regiones es superior en comparación con las regiones y comunidades menos conflictivas (Elsaesser, Hong & Voisin, 2016).

2.1.5 Macrosistema

El macrosistema se refiere a las actitudes, creencias y valores que tiene una sociedad particular. Se considera la marca cultural que podría determinar las estructuras y actividades que acontecen en el resto de sistemas (Bronfenbrenner, 1994). Este sistema ayuda al profesional a comprender las complejidades de la familia como un sistema y cómo los estudiantes se comportan dentro de una familia y sociedad. Para comprender las interacciones dinámicas de los individuos involucrados en el bullying hay que entender la problemática desde un punto de vista cultural, existe una necesidad de comprender cómo se organizan los grupos y sociedades para entender problemáticas como el bullying (Monks et al., 2009), los macrosistemas que están más directamente relacionados con el bullying son las normas culturales y creencias, así como la religión. A pesar de no poder investigar estos macrosistemas en profundidad para nuestro estudio, es importante recalcar la

importancia holística del modelo para comprender las dinámicas que pueden acontecer en el bullying.

2.1.6 Cronosistema

Es el sistema que recoge la dimensión temporal de las relaciones entre los procesos que ocurren entre el individuo y sus ambientes. Los elementos de este sistema pueden ser externos o internos. Los elementos externos son eventos que determinan el desarrollo de individuo (ejem. fallecimiento de un padre), los elementos internos se refieren a los cambios fisiológicos que el individuo experimenta a lo largo del tiempo. A medida que pasa el tiempo, los individuos pueden reaccionar de manera diferente a los cambios ambientales e históricos y por tanto determinar como esos cambios influyen su comportamiento, en el contexto del bullying, los estudios longitudinales aportan mejor información acerca de la dimensión temporal del fenómeno, pero también ayudan a explicar las diferencias que ocurren entre las experiencias y episodios de bullying entre primaria y secundaria, debido a los cambios fisiológicos que los adolescentes comienzan a experimentar debido a su desarrollo hacia la fisionomía y vida adulta, pero también sabemos que eventos vitales que ocurren a lo largo del tiempo, como por ejemplo el cambio de la estructura familiar (ejem. Divorcio) pueden exacerbar y provocar conductas de bullying como consecuencia en el individuo (Breivik & Olweus, 2006).

Casi desde su origen, el marco teórico novel para la experimentación ecológica en educación (Bronfenbrenner, 1976), proporciona el esqueleto estructural para la experimentación en el descubrimiento de conductas y fenómenos complejos que ocurren en estructuras sociales del ámbito escolar como el bullying, aún a pesar de que las teorías ecológicas de Bronfenbrenner son contemporáneas a las investigaciones del bullying, son de hecho los investigadores de la violencia y el maltrato en el desarrollo del niño y del adolescente hacen uso del marco de Bronfenbrenner mucho antes de la consolidación del dicho marco en la investigación de bullying, y los primeros en centrarse en las influencias del contexto parental dentro de la socialización del adolescente.

Los esfuerzos por los profesionales e investigadores de la salud mental, psicoterapia (Minuchin, 1974), medicina, maltrato y violencia comunitaria comienzan a diseminar sus estudios y teorías para explicar las influencias del ambiente, que frecuentemente observaban como practicantes, y daban cuenta de los comportamientos disfuncionales y problemas de salud de los pacientes y sus familias. Es por tanto, Belsky (1980; 1984) que integra el modelo ecológico para explicar las jerarquías y los sistemas anidados que ocurren el maltrato infantil y la familia y refuta la estructura unidireccional de las influencias de socialización en la ciencia del desarrollo, se introducen los modelos transaccionales (Sameroff, 1975), integrado en problemas del comportamiento (Fiese & Sameroff, 1989; Vondra & Toth, 1989), y que ayudan a informar los procesos estructurales de la terapia familiar, así como el uso de las transacciones relacionales como unidad de análisis, el argentino Salvador Minuchin, padre de la terapia familiar, plantea lo siguiente: “una familia siempre está en continuo movimiento desde las pautas transaccionales en la familia así como en las construcciones acerca de la realidad, que tienen una repercusión directa en la forma en que la familia se relaciona y valida a sus propios miembros” (Elizur & Minuchin, 1989, p. 54).

Finalmente, Cichetti y Lynch (1998) usando los trabajos de Belsky (1980) postulan el modelo ecológico transaccional para explicar el maltrato y la violencia comunitaria, un modelo teórico que más tarde se traslada a investigaciones en bullying usando el modelo transaccional y ecológico para entender mejor la profundidad el fenómeno del bullying en la escuela y la influencia del maltrato parental.

2.2 El modelo ecológico-transaccional de la violencia entre iguales y el maltrato parental

En 1975 en el campo de la psicología del desarrollo se crea el modelo transaccional del desarrollo del niño (Sameroff, 1975), este modelo ayuda a explicar las interacciones entre el agente (niño) y los ambientes que ocurren de manera continua para explicar las distintas psicopatologías que acontecen a lo largo del

tiempo, a su vez es un modelo que ayuda a explicar los comportamientos problemáticos como producto de las características individuales del individuo y sus influencias con el resto de agentes que son partícipes del ambiente de una manera dinámica. El modelo transaccional explica las conductas y los problemas del temperamento desde la perspectiva de las interacciones entre el agente y el ambiente a lo largo del tiempo, los niños y niñas tienen una influencia directa en su propio desarrollo debido a la forma que interactúan con su ambiente (padres, madres y cuidadores), esto altera dicho ambiente y provoca determinadas respuestas en los cuidadores y cuidadores generando a su vez un ambiente modificado que repercute en el niño o niña (agente) afectando su desarrollo. El ambiente es por tanto plástico y no afecta de la misma manera a los individuos, sino que se adapta a cada agente y sus características, esto convierte al niño o niña en un participante directo de las influencias dentro del ambiente y un fuerte determinante de las posibilidades y experiencias que ocurren a lo largo de su desarrollo.

Dante Cicchetti y Michael Lynch (1993) integran la teoría ecológica de sistemas y el modelo transaccional para explicar cómo los distintos ambientes o contextos influyen de manera próxima (estilos de crianza) y lejana (cultura y situación socioeconómica) problemas como la violencia. En el desarrollo adolescente existen interacciones entre la fisiología, la psicología y la socialización del individuo, dicho individuo interacciona con sus distintos ambientes a lo largo del tiempo y estas interacciones influyen mutuamente al individuo y sus contextos. Este modelo genera un paradigma que ayuda a articular los fenómenos adaptativos del desarrollo desde un punto de vista metodológico que abarca enfoques multi-factoriales y análisis multinivel para explorar los factores protectores y de riesgo para el individuo y las influencias en sus distintos contextos (Vanderbilt-Adriance & Shawn, 2008), estas investigaciones principalmente se centran en la familia (Lynch & Cicchetti, 1998; Rosenblum, McDonough, Sameroff & Muzik, 2008; Spano, Vaszonyi & Bolland, 2009; Nutall & Valentino, 2017), la escuela y/o el bullying o violencia entre iguales (Georgiou & Fanti, 2010; Fanti & Georgiou, 2013; Schwartz & Proctor, 2000; Lam et

al., 2018) y donde los estudios 1 y 2 se centran (véase, Capítulo V), usando el modelo ecológico-transaccional como marco teórico para explorar maltrato parental y la violencia entre iguales junto con sus interacciones (Figura 2.), existen limitados estudios que observan ambos ambientes escuela (o grupo de iguales) y familiar, pero la evidencia otorga una influencia moderada de la violencia familiar y considera el contexto familiar disfuncional como un factor de riesgo a evaluar en la perpetuación de dinámicas de bullying y victimización en el aula (Bibou-Nakou, Tsantis, Assimopoulos & Chatzilambou, 2012; Nocentini, Fiorentini, Di Paola & Menesini 2018; Zhu, Chan & Chen, 2018).

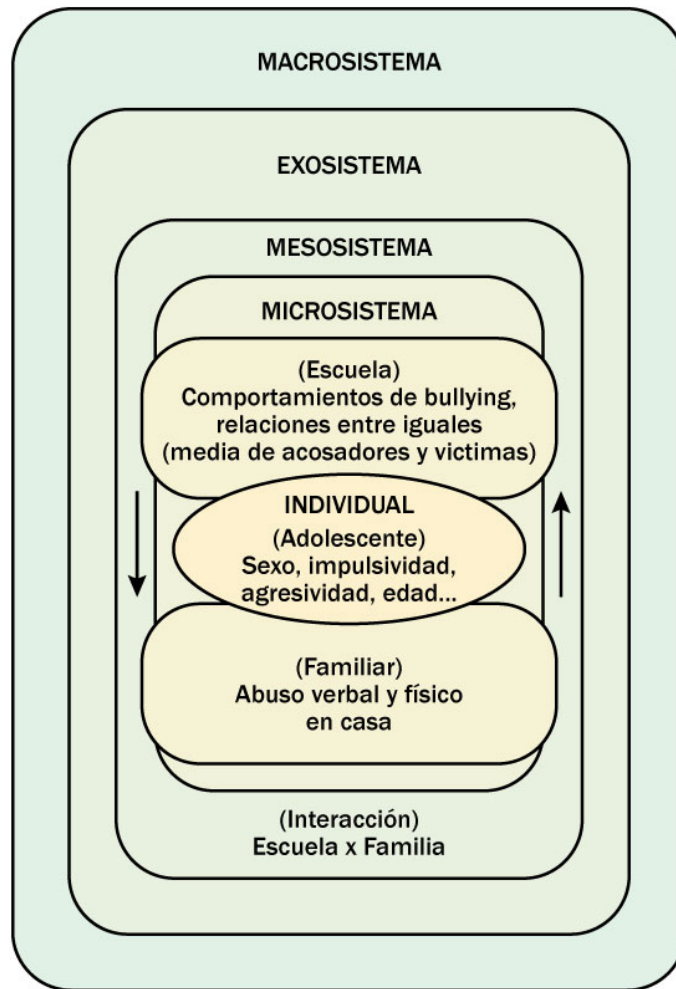


Figura 2. Modelo Ecológico del bullying aplicado a las investigaciones 1 y 2.

Recientemente y gracias al trabajo de Dorothy Espelage (2014), las distintas teorías del desarrollo y modelos ecológicos, así como las investigaciones que han proporcionado más información en base a los hallazgos para con los sistemas, las características del niño y sus relaciones, para formar lo que actualmente se llama el modelo social-ecológico del bullying.

2.3 El modelo social-ecológico del bullying

El modelo social-ecológico es probablemente el marco teórico mas reciente en la investigación sobre bullying, se ha formado gracias a los 40 años de investigación

en el fenómeno a través de las distintas disciplinas y académicos que contribuyen a entender, prevenir y mitigar este problema dentro del sistema educativo. Aunque los estudios que explican el bullying desde el modelo socio-ecológico son numerosos (Garbarino & deLara, 2002; Newman, Home & Bartolomucci, 2000; Olweus, 1993; Swearer & Doll, 2001; Swearer & Espelage, 2004; Swearer, Espelage, Valliancourt & Hymel 2010). Uno de los artículos que presenta esta integración ecológica en forma de revisión de estudios acerca de la investigación del bullying es Hong y Espelage (2012), apoyado por Swearer y Hymel y su modelo de diátesis-estrés (2015). En todos ellos se plantea la integración de la investigación del bullying como una ecología, donde las interacciones del adolescente en sus distintos contextos ayudan a entender el comportamiento, la predicción y la prevención del bullying desde el punto de vista de las ciencias sociales y la psicología educativa (Menesini, 2019). Es un modelo que mantiene la estructura del modelo ecológico de sistemas y plantea que la ecología social y las interrelaciones que ocurren durante la vida cotidiana de los jóvenes dicta su probabilidad de estar o no estar involucrados en el bullying, en forma de factores protectores o de riesgo que toman en cuenta el contexto en donde se producen (Swearer & Espelage 2004). Son, por tanto, investigaciones que conciben el bullying basado en la evidencia previamente recopilada acerca del fenómeno y continúan aportando información con datos multi-nivel o multi-contextual, usando distintas metodologías y estrategias analíticas que dan cuenta del modelo ecológico y las interacciones de sus sistemas, a su vez, permiten al investigador corroborar teorías acerca del bullying, mecanismos y procesos de manera empírica analizando los efectos directos e indirectos de cada sistema y como se influyen unos a otros, pero también pueden ser usados para examinar o explorar intervenciones holísticas de anti-bullying y encontrar factores que incrementan el éxito de las mismas (Ayers et al., 2012), alineándose con los enfoques prevencionistas e intervencionistas de ‘la escuela como un todo’, en donde se cambia el foco de interés centrado en solucionar problemas individuales a crear sistemas y ambientes saludables dentro del entorno educativo (Cahill, Morrison & Griffiths, 2007).

Debido a la gran cantidad de información y recursos necesarios para explorar la ecología global dentro de cada escuela, la mayoría de los estudios optan por modelos simples que ayudan a verificar o refutar distintas hipótesis acerca del bullying en contextos educativos, son estudios con muestras de estudiantes bastante amplias, debido a los análisis requeridos para explorar estas relaciones, ya que ‘todos los sistemas ecológicos y variables individuales influyen significativamente comportamientos de bullying de manera directa o indirecta’ (Lee, 2010 p. 1664) y por tanto se observa como distintos modelos teóricos propuestos explican la variabilidad del bullying en la escuela a nivel estadístico.

Se encuentran recientes estudios que observan el fenómeno del bullying y ponen a prueba de manera empírica la perspectiva ecológica. Por ejemplo, Rhee, Lee y Jung (2017) ponen a prueba la concepción de la etnicidad como factor de riesgo en Estados Unidos y su influencia en el estrés psicológico, encontrando distintas influencias en función del subgrupo étnico examinado y como los factores ecológicos ejercen una influencia diferencial que depende de las características dentro del grupo y las dinámicas de cada cultura, pero encuentra que la percepción de seguridad dentro de la comunidad afecta significativamente las dinámicas de bullying y victimización y el estrés psicológico de los participantes. Otro estudio usa los datos del observatorio de la organización mundial de la salud de comportamientos saludables y aplica la perspectiva ecológica de macro a micro, los resultados muestran cómo el clima y apoyo social dentro del grupo de iguales son mediadores del comportamiento de bullying, independientemente del origen étnico, salario medio de la familia, o influencias de los medios de comunicación. La perspectiva ecológica ayuda a refinar y sensibilizar las intervenciones teniendo en cuenta la influencia contextual, donde se plantea que las intervenciones y programas pueden ser insuficientes si no tienen en cuenta influencias determinantes en el comportamiento de bullying como la práctica o refuerzo de comportamientos violentos en casa para solucionar problemas en la escuela o grupo de iguales (Barboza et al., 2009). La investigación con un enfoque ecológico también ha proporcionado datos que se alinean con el efecto positivo de

involucrar a los padres para mejorar el clima escolar (Merrin, Espelage & Hong, 2018), mediante foros o conferencias de padres y otras intervenciones que mejoran la participación del sistema familiar y reducen la prevalencia del bullying en los colegios, también concluyen la importancia de las variables individuales y las tendencias del comportamiento relacionadas con el bullying como la impulsividad y la actitud hacia la violencia, por otro lado refutan la relación directa entre las experiencias e interacciones negativas en la familia y el bullying, proponiendo que esta relación esta mediada por las tendencias individuales del comportamiento, la transmisión de comportamientos disfuncionales de socialización entre los cuidadores y el adolescente ocurren de manera indirecta, solo cuando los factores de riesgo adecuados están presentes en la familia y la escuela y el individuo (Lee & Song, 2012). Otro estudio realizado con una muestra de adolescentes en Zimbabue, plantea que el malfuncionamiento familiar actúa como determinante de las conductas de bullying y victimización en la escuela, ligadas la falta de afecto entre el adolescente y el sistema parental (Ncube, 2013), encuentran como el clima escolar positivo es un mediador de las conductas de bullying, su perspectiva ecológica explora cómo las conductas de bullying son mediadas por el clima escolar, pero encuentran a su vez que los niveles altos de empatía incrementan la probabilidad de reportar bullying. Diversos estudios han usado esta perspectiva para explorar la efectividad de un programa dirigido a disminuir las conductas de bullying y ciberbullying, usando modelos multinivel controlando o teniendo en cuenta la variabilidad entre clases o aulas, mostrando en sus resultados la efectividad en la reducción de los comportamientos independientemente de las características del clima de clase o la diversidad étnica, demostrando la efectividad del programa ViSC de competencias sociales (Gradinger, Yanagida, Strohmeier & Spiel, 2015). Finalmente, en Lima (Perú) un estudio con 5774 adolescentes de 71 escuelas realizan un estudio ecológico para observar el rol moderador de las figuras adultas en el microsistema familiar y escolar, mostrando que el apoyo de los adultos en casa mitiga la relación negativa entre la victimización y la satisfacción vital, el efecto moderador o mitigante, es mayor cuando el apoyo proviene de los padres y las madres, actuando como un factor

protector en la satisfacción vital del adolescente. Los autores concluyen con la necesidad de realizar acciones coordinadas entre los adultos en casa y los profesores y profesionales en la escuela para reducir la prevalencia y los efectos negativos del bullying (Oriol, Miranda & Amutio, 2019). Aunque algunos autores defienden que el fenómeno del bullying y su origen es de orden natural, la mayoría mantienen que modelos ecológicos con la perspectiva diátesis-estrés para explorar la propensión y los factores protectores con el fin de realizar intervenciones que mitigan la futura o presente psicopatología dentro de la escuela se mantienen como una considerable promesa en de avance de este campo (Swearer & Hymel, 2015).

El estudio 3 (Véase Capítulo V) hace uso del marco teórico social-ecológico, usando un modelo multi-nivel de mediación para observar la influencia del rechazo parental como mediador de la depresión en adolescentes que reportan sufrir bullying en distintas escuelas en el país de México, teniendo en cuenta el nivel de clase medio de bullying y victimización, mientras que el estudio 1 y 2 observan la relación directa del maltrato parental como factor de riesgo de la victimización y el bullying, teniendo en cuenta la estructura de grupo que se forma en las aulas. A continuación se hace una revisión de los sistemas ecológicos, estudios y teorías que se recogen en los tres estudios de la tesis.

CAPÍTULO III. SISTEMAS ECOLÓGICOS APLICADOS AL BULLYING

El propósito de este capítulo es sintetizar algunas de las investigaciones y teorías que componen y ayudaron a diseñar las investigaciones realizadas, se ha estructurado conforme al marco teórico social-ecológico y los sistemas de interés en los estudios. Los estudios se centran en el nivel ontogénico o individual, el sistema o microsistema familiar, el sistema escolar con énfasis en las dinámicas del grupo de iguales o el aula, y finalmente las conexiones entre el sistema familiar, escolar (o de iguales) e individual, revisando las investigaciones más relevantes y discutiendo las variables seleccionadas en los estudios presentados.

3.1 Sistema Individual

El sistema individual, también conocido como el sistema ontológico, es probablemente el más investigado dentro del campo del bullying y, quizás el más multi-disciplinar, a pesar del énfasis dentro de este sistema en las ciencias psicológicas y su rama de investigación acerca de las diferencias individuales. Encontramos investigaciones que observan las diferencias de género, etnicidad o país de origen (Kisfalusi, Pál & Boda, 2018; Sentse, Krestchmer & Salmivalli, 2015; Smith, López-Castro, Robinson & Görzig, 2018). Los resultados de estas investigaciones son variados con respecto a estas características, históricamente el género suele ser una variable a tener en cuenta, debido a las preferencias dentro de los tipos de abuso que los hombres y las mujeres suelen tener. Por otro lado, también sabemos qué características minoritarias dentro del grupo, como la identidad sexual o los problemas del aprendizaje y desarrollo, se plantean como factores de riesgo (Berlan, Corliss, Field, Goodman & Austin, 2010; Llorent, Ortega-Ruiz & Zych, 2016; Little, 2002).

Investigadores y académicos han demostrado durante años de investigación que estar involucrado dentro de una dinámica de bullying como víctima o perpetrador,

siendo aquéllos que experimentan ambos roles (bully-víctima) los que poseen más riesgo de ansiedad, depresión, baja auto-estima, tendencia a la autolesión, idealización suicida y suicidio, lesiones físicas, abuso de sustancias, actitudes negativas hacia la escuela, absentismo escolar, percepciones pobres de la seguridad dentro de la escuela, agresividad y agresión y actividades criminales y delincuencia (Berkowitz & Benbenishty, 2012; Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013; Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 2001; Sraubstein & Piazza, 2008).

Recientemente, algunos investigadores han explorado los correlatos neuronales con la exclusión social (Vailancourt, 2018; Vaillancourt, Sanderson, Arnold & McDougall, 2017; Vijayakumar, Cheng & Pfeifer, 2017), y tendencias psicológicas como los rasgos insensibles no emocionales y la empatía (Zych, Ttofi, Farrington, 2019), o los factores externalizadores, como la impulsividad o la agresión e internalizadores como la depresión o la ansiedad que se suelen describir como parte de las consecuencias psicosociales del bullying (Cook et al., 2010; Kidger et al., 2015).

La prevalencia del bullying en la adolescencia, es la proporción de individuos que experimentan bullying a nivel nacional o global en los contextos educativos. A pesar de que los datos cambian de generación en generación, la investigación sugiere que el bullying se incrementa en la adolescencia ya que la transición entre la educación primaria y secundaria genera presiones para generar nuevas amistades y redes sociales, situaciones en donde se cultiva el fenómeno (Pellegrini et al., 2011). Con respecto a la prevalencia del bullying en México y España encontramos datos que sitúan la prevalencia del bullying en la adolescencia entre 2.4-11% y 3.8-21% (Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín Babarro, 2013; Vega-Cauich, 2019), donde México muestra los mayores niveles, y se encuentra entre los países de Latinoamérica con mayores niveles de prevalencia (Herrera-López, Romera, Ortega-Ruiz, 2018), estos datos nos proporcionan una evidencia de la cantidad de estudiantes adolescentes dentro de la población que, de un modo u otro experimentan el problema, y donde las

variables ontogénicas pueden ayudarnos a entender mejor las propensiones y características de estos estudiantes, con el fin de mitigar el problema.

Parte de las influencias fisiológicas y de cambio que un adolescente experimenta en su desarrollo, consideran este periodo como crítico en referencia al cambio que los adolescentes experimentan, cambios de fisionomía, hormonal, socialización, estados anímicos y de formación de carácter y personalidad. Aunque no es considerado un periodo de riesgo, es un periodo donde los cambios son sensibles a la interacción con el ambiente y pueden provocar serios desajustes en el futuro si el adolescente no es capaz de adaptarse a un ambiente óptimo para su desarrollo. La experiencia traumática de bullying desde ambos puntos de vista (perpetrador y víctima), es por tanto un factor de riesgo que ha de identificarse a tiempo y poner en marcha mecanismos de intervención para mitigar problemas de adaptación en la escuela, y más tarde en la sociedad como adultos. Dichas intervenciones necesitan de un entendimiento holístico del adolescente y su ecología para poder realizar tratamientos terapéuticos que examinan al individuo, el ambiente y la influencia que ambos ejercen en el desarrollo óptimo del adolescente. Los desajustes psicológicos, comportamentales y problemas académicos son precursores o indicadores que se deben observar y analizar a través de los profesionales del centro educativo cuando las conductas del bullying ocurren, con el fin de proporcionar el mejor apoyo y cuidado para el adolescente y su rendimiento escolar.

Numerosos estudios observan la influencia del bullying en el rendimiento académico, encontrado que tanto bullies como víctimas suelen tener un rendimiento más pobre en comparación con el resto de los estudiantes (Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005), los bullies y las víctimas suelen tener menor compromiso académico (Nansel, Hayne & Simonsmorton, 2003) este bajo rendimiento académico parece acentuarse cuando se encuentra poco apoyo parental en las víctimas (Beran, Hughes & Lupart, 2008). También, existe evidencia longitudinal acerca de cómo las experiencias de bullying afectan el rendimiento académico de los adolescentes (Juvonen, Wang & Espinoza, 2011; Ma et al., 2009).

Finalmente, en el ámbito psicológico o de la salud mental, una gran cantidad de estudios observa la sintomatología depresiva y su relación con el bullying. Aunque existen también correlatos como la autoestima, la ansiedad o la tendencia al suicidio y la ideación suicida (Klomek, Sourander & Gould, 2010), los actores involucrados en episodios de bullying suelen mostrar altos niveles de asociación entre la depresión, la ansiedad y los comportamientos externalizantes (Cook et al., 2010; Menesini, Modena & Tani, 2009; Espelage & Swearer, 2010). Estudios encuentran que la depresión se encuentra el 18%-20% de las víctimas, bullies o perpetradores y bully-victimas (Kumpulainen, Rasanen & Puura, 2001) por encima de la media global de los adolescentes que se diagnostican con depresión clínica en la población, que se sitúa al 8.3% (NIH??), en cuanto a estudios longitudinales, estudios demuestran el impacto de la depresión en las víctimas de bullying y el efecto de la depresión en la victimización (Sweeting, Young, West & Der, 2006; Takizawa, Maughan & Arseneault, 2014; Zwierzyńska, Wolke & Lereya, 2012; Tran, Cole & Weiss, 2012), otros autores demuestran la bidireccionalidad para con la victimización y la depresión, encontrando evidencia positiva pero con diferencias de género en es efecto bidireccional (Busch, Laninga-Wijnen, van Yperen, Schrijvers & De Leeuw, 2015; Lester, Cross, Dooley & Shaw, 2012; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie & Telch, 2010; Sentse, Prinzie & Salmivalli, 2017). La literatura que documenta la asociación de la depresión con la victimización es mucho más amplia que la que recogen ambos roles en parte, influenciada por el debate popular donde la causalidad entre la depresión y la victimización es asumida, por el mismo motivo. Las investigaciones centradas en los bullies se tienden a relacionar con variables de agresividad, tendencias no-emocionales y actitudes positivas hacia la violencia y la transgresión de reglas (criminalidad), algunos autores investigan la baja autoestima como motivo o motivación para los perpetradores a la hora de realizar las conductas violentas que caracterizan al bullying, pero estudios que observan las dinámicas sociales y de grupo, como los sociométricos, observan que existen gran cantidad de bullies con altos niveles de autoestima (Dietrich & Ferguson, 2019; Fanti & Henrich, 2015; Pollastri, Cardemil & O'Donnell, 2010), refutando en parte dicha teoría. Pero la

depresión es un factor importante para ambos bullies y víctimas y numerosos estudios encuentran de manera consistente elevados niveles de sintomatología depresiva en los adolescentes que reportan bullying (Klomek, Marroco, Kleinman, Schonfeld & Gould, 2008; Kaltiala-Heino & Fröjd, 2011; Saluja et al., 2004; Fitzpatrick, Dulin & Piko, 2010; van der Wal, Wit & Hirasing, 2003), mientras que la causalidad de la depresión y la victimización se explica debido a la traumatización del evento y su influencia en el sistema afectivo, en el caso del bullying la explicación causal de la relación con la depresión no es tan obvia, algunos autores mantienen que la asociación entre este rol y la depresión es debido el sesgo de interpretación de las que los adolescentes perpetradores muestran en referencia a las señales sociales, aunque como ocurre con las víctimas, cuando los bullies son identificados mediante sociometría, la alta asociación con la depresión no esta tan significativa (Camodeca & Goossens, 2005; Juvonen, Graham & Schuster, 2003), algunos autores atribuyen estos resultados a los sentimientos de auto-culpa o vergüenza que se generan después de la perpetración del acto abusivo. Aunque como se puede observar en las investigaciones la causalidad y la direccionalidad del efecto depresión no es clara en referencia a las experiencias de victimización o bullying. Las investigaciones parecen apuntar a la importancia de esta patología (depresión) en la prevención y mitigación de riesgo para todos los roles (agresores, víctimas y testigos) cuando un episodio de bullying ocurre en el aula. Como plantean los finlandeses Kaltiala-Heino y Fröjd (2011) independientemente de cómo los mecanismos predisponen a los adolescentes involucrados en bullies, la evidencia sugiere que la reducción de bullying tendrá un impacto en la reducción de la depresión de los adolescentes. No existen numerosos estudios que investiguen desde el punto de vista ecológico que se centren en recoger los efectos e interrelaciones entre la depresión, la familia y el bullying, pero los resultados de los análisis multivariados muestran una influencia significativa entre estas tres variables, e identifican el maltrato parental y el uso de violencia doméstica con un claro factor de riesgo a investigar cuando una conducta de bullying ha sido identificada (Ferguson, San Miguel & Hartley, 2009).

Los precursores principales o factores de interés dentro del sistema ontológico del adolescente, componen las principales variables individuales de los estudios de esta tesis, son variables que pertenecen al nivel individual en referencia a los estudios con diseños analíticos de naturaleza multinivel. Algunas de estas variables parecen mantener fuertes relaciones a través del sistema familiar, otras son buenos indicadores de roles dentro del bullying para su detección e identificación. Este compendio de variables interrelacionadas, pueden servir como señal de riesgo dentro del cuerpo docente, dicha señal necesita conocer cómo establecer una interacción en el sistema familiar, si se requiere, y puede dar pie a la mitigación de un problema que ocurre entre sistemas mediante la colaboración entre el colegio y las familias a la hora de poner en marcha técnicas prevención e intervención, no solo del bullying sino también de otros efectos devastadores y consecuencias de la conducta de abuso, como por ejemplo, la depresión, dicha variable pertenece al sistema ontogénico y es el principal objeto de estudio dentro del artículo 3 de esta tesis, en parte por su importancia como factor de riesgo y cómo afecta indiscriminadamente a bulles y víctimas, pero también debido a su conexión directa con el contexto familiar.

3.2 Sistema Familiar

La familia, es considerada uno de los pilares dentro de la socialización del adolescente y sistema de apoyo principal para el mismo, dentro del modelo ecológico, el sistema familiar se sitúa entre los tres principales junto con el microsistema del grupo de iguales y la escuela pero desde el punto de vista educativo, es quizás el sistema más lejano y sensible para la investigación y consecuentemente para la intervención y prevención, ya que se sitúa fuera físicamente del contexto escolar. La mayoría de los estudios de bullying que investigan el microsistema familiar lo hacen a nivel descriptivo, comúnmente describiendo información contextual y sociodemográfica de la familia relevante para la investigación sociológica del bullying, como la salud mental de los cuidadores (Shetgiri, Lin & Flores, 2015), pero desde la psicoterapia y/o desde el trabajo social junto con otras disciplinas que exploran el abuso desde la práctica clínica y comunitaria. Se identifican distintos

procesos familiares que están asociados con la perpetración de bullying y la victimización, el cambio de algunos procesos familiares maladaptativos pueden reducir el bullying y mejorar la eficacia de la intervención de anti-bullying, situando este sistema como uno de los contextos de relevancia en la investigación y exploración del fenómeno del bullying.

La mayoría de las investigaciones que investigan los procesos de socialización entre el sistema familiar y el individual con respecto al bullying (Bowers, Smith & Binney, 1992; Stevens, Bourdeaudhuij & Ost, 2002), suelen interrelacionarse con los estudios y teorías acerca de la agresión, relacionando éstos con agresividad, violencia y problemas externalizadores o del comportamiento y constructos de crianza como los estilos parentales (Baldry & Farrington, 2000; Espelage, Bosworth & Simon, 2000; Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas & Ortega-Ruiz, 2014) se identifica que los estilos maladaptativos como el autoritario o el punitivo correlacionan positivamente con el bullying (Garaigordobil & Machimbarrena, 2017; Hong, Kim & Piquero, 2017) y actúan como factores protectores cuando el estilo de crianza es democrático (Baldry & Farrington, 2005; Gómez-Ortiz, Del Rey & Romera, 2015; Martínez, Murgui, García & García, 2019) aunque su relación es menos consistente que otros predictores como la comunicación familiar (Nocentini et al., 2018). Renae Duncan (2011) encuentra en su investigación empírica que las familias de los bullies suelen tener baja cohesión entre sus miembros, permisividad hacia la violencia y la agresión, baja afectividad, funcionamiento familiar pobre y estilos de crianza autoritarios. Entre todas las investigaciones existe consenso y los resultados de las mismas también identifican de manera consistente como un predictor de alto riesgo, tanto para bullies como para víctimas, un contexto familiar violento donde se presencian episodios de violencia doméstica y maltrato entre todos los agentes del contexto familiar (Foshee et al., 2016; Lereya et al., 2016). Existen menos estudios acerca de las relaciones entre el sistema familiar y los adolescentes victimizados, pero sabemos que la reacción de los padres en relación a la victimización se relaciona directamente con las habilidades de afrontamiento que la víctima desarrolla en situaciones de bullying (Lester et al.,

2017) y por tanto la teoría del apego y su calidad ha sido estudiada también en referencia al bullying y la relación que se mantiene con el sistema familiar (Murphy, Laible & Augustine, 2017; Zhu, Chan & Chen, 2018), en cuanto a la situación del contexto de las víctimas, se identifica que las familias poseen gran nivel de criticismo, menos reglas establecida y maltrato (Holt, Kantor & Finkelhor, 2007). En su revisión sistemática acerca de las características familiares del bullying Nocentini y colegas (2018), identifican resultados similares en relación a las variables y características familiares de bullying previamente expuesta, pero en el caso de la victimización, se observa como la salud mental de los padres, el abuso o abandono (Lereya et al., 2013), el apoyo parental y la comunicación como las variables más fuertemente asociadas con la victimización. Cabe destacar el continuo entre el rechazo y afecto parental que actúa como factor de riesgo (Bowes et al., 2009) para la victimización, aunque dicha influencia parece estar mediada por el individuo u otras variables próximas, como la influencia del grupo de iguales.

La mayoría de las investigaciones identifican la importancia en la mitigación prevención y protección del bullying con variables parentales positivas, como buen ambiente familiar, mostrando de manera consistente menores niveles de bullying, (Baldry & Farrington, 2000; Bowes et al., 2009; Cava, Musitu, Buelga & Murgui, 2010; Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2016; Widom, Czaja & Dutton, 2008). Finalmente en relación a los procesos familiares y las interacciones de los padres en los episodios de bullying, se encuentran que la comunicación abierta, apoyo afectivo de manera diaria, mayor presencia de los padres dentro de las actividades escolares y percepciones de autoeficacia e intervención por parte de los padres para gestionar las situaciones del abuso (Larrañaga, Yubero & Navarro, 2018), bullying y sus problemas parecen acentuarse cuando los padres o cuidadores rechazan involucrarse en temas escolares (Papanikolau, Chatzikosma & Kleio, 2011).

Cabe destacar que las investigaciones aprecian que los padres no tienen constancia de los episodios de bullying, y los adolescentes son frecuentemente reacios a compartir dichos problemas y experiencias (Bjereld et al., 2017), es también

relevante recalcar que no todos los bullies y víctimas provienen de hogares rotos o familias sobreprotectoras. En un estudio de gemelos, se plantea que los factores ontogénicos explican un 61-70% de la variabilidad del bullying, computando el 30% restante como variables o influencias ambientales (Ball et al., 2018).

A nivel de intervención y prevención existen argumentos claros acerca de la necesidad de trabajar en colaboración con las familias y las escuelas con el fin de prevenir los riesgos que acompañan el fenómeno del bullying (Rigby, 2017), aunque numerosas variables relacionadas con el sistema familiar y el bullying han sido expuestas, los estudios de estas tesis se centran en dos principales características que han demostrado ser de gran influencia directa o indirecta con el bullying y la victimización, la violencia doméstica o maltrato en la familia y el rechazo y aceptación parental percibido por el adolescente.

3.2.1 Maltrato en la familia

El maltrato en la familia tiene distintitas connotaciones comportamentales, pero como el bullying, involucra cualquier tipo de abuso, desde la negligencia y el abandono, hasta la violencia física y la explotación. El maltrato en la familia es devastador, algunas características contextuales se han identificado con el maltrato en la familia, o maltrato parental, como es el caso del abuso de sustancias, la personalidad o problemas relacionales de tipo anti-social, la depresión maternal, y los episodios de violencia doméstica (Edleson, 1999; Margolin & Gordis, 2000), sabemos que la desigualdad a nivel territorial (macrosistema y exosistema) es un claro indicador de problemas mentales y sociales (Pickett & Wilkinson, 2015; Wilkinson & Pickett, 2009) y de los niveles de maltrato (Eckenrode, Smith, McCarthy & Dineen, 2014), familias en situaciones de estrés mental, físico, económico y espiritual, tienen más probabilidades de perpetrar maltrato parental y tener problemas con la regulación emocional de sus respuestas sociales y se identifica como un claro riesgo que predice el bullying y la victimización del adolescente en la escuela (Shields & Cicchetti, 2001; Shields, Ryan & Cicchetti, 2001).

La violencia doméstica y el conflicto forman parte de las dinámicas de maltrato parental, varios estudios y cada vez con más frecuencia observan y demuestran empíricamente la relación entre el bullying y la victimización en la escuela con la presencia o percepción de abuso en casa (Duncan, 1999) y la presencia de frecuentes conflictos (Cummings, Goeke-Morey & Papp, 2003) y su intensidad (Demaray & Malecki, 2002; Lambert & Cashwell, 2004; Stevens, De Bourdeaudhuij, Van Oost, 2002). Existen más estudios que usan el aprendizaje social y vicario de la exposición a la violencia como explicación teórica (Bandura, 1978; Bowes et al., 2009) en relación a la probabilidad de perpetrar abuso como un bully, en especial si el bully ha experimentado abuso directo en el contexto familiar (Baldry, 2003), un contexto familiar conflictivo se convierte en un campo de entrenamiento para el adolescente a la hora de desarrollar relaciones problemáticas fuera del contexto familiar (Reid, Patterson & Snyder, 2002). Sternberg y sus colegas (1993) realizaron un estudio comparativo y mostraron que los niños que habían presenciado o sufrido abusos tienen más probabilidad a mostrar agresividad frente a sus iguales comparados con el grupo control, y a menudo estas muestras de agresividad se asocian con problemas comportamentales como el trastorno de inatención e hiperactividad (TDAH) y la depresión, especialmente dentro del aula donde el temperamento y el TDAH y parece estar mediado por el grupo de iguales en el bullying (Bachinni, Affuso & Trotta, 2008) y el contexto del centro de enseñanza, donde el procesamiento de información social está influenciado por los procesos de socialización aprendidos en el contexto familiar con desajuste y problemas del comportamiento por parte del niño y adolescente (Milich & Dodge, 1984; Pope & Bierman, 1999; Soussignan et al., 1992). Aunque en la actualidad se aprecia el maltrato parental como un factor de riesgo para bullies y víctimas indiscriminadamente, ya que existe evidencia que explica la adopción de ambos roles, recientemente en la revisión sistemática de Nocentini, Fiorentini, Di Paola y Menesini (2018), encuentran que el 95% de los estudios que asocian positivamente el maltrato parental y la violencia en referencia al bullying, y un 77% de los artículos encuentran relación positiva entre el maltrato parental y la victimización. La integración del esquema contrario al sufrido (víctima o

perpetrador), o posibilidad que exista una dualidad en los roles de bullying dentro de la escuela podría explicarse a través de los trabajos del trauma y la fragmentación de la identidad en psicoterapia (Fisher, 2017) y los estudios sobre la polivictimización (véase 3.4.4).

Los estudios 1 y 2 de esta tesis, hacen uso del maltrato parental y la violencia intrafamiliar para investigar las influencias contextuales en el rendimiento académico y los problemas de comportamiento asociados al bullying y la victimización, también exploran el efecto moderador de la influencia grupal del aula donde el bullying acontece. El estudio 3, sin embargo, hace uso de la percepción del afecto parental mediante el constructo de aceptación y rechazo, como una influencia mas indirecta y exógena de la influencia del contexto parental en comparación con transacción de la violencia entre el maltrato y el bullying. La exploración del contexto parental en términos de afecto y apoyo social a través del rechazo parental parecen mediar tanto dinámicas de bullying como victimización, por tanto actuando como factor de riesgo dentro del bullying (Seeds, Harkness & Quilty, 2010). El rechazo parental es un constructo más exógeno que el maltrato, pero en el contexto educativo, es un indicador para el uso de intervenciones que conectan el mesosistema familia-escuela desde un punto de vista más afectivo y colaborativo en comparación con el maltrato.

3.2.3. Aceptación y rechazo

El afecto parental, se sitúa en un continuum entre las dinámicas de aceptación y rechazo, la teoría de la aceptación-rechazo interpersonal, conocida como IPARTheory (Rohner & Khaleque, 2010), es una teoría basada en la evidencia empírica a través de distintos contextos y culturas acerca de la socialización del individuo a lo largo del desarrollo vital, inicialmente concebida para la socialización parental con respecto al niño, pero se amplía a otros contextos donde la socialización tiene lugar como parte del desarrollo, como en nuestro interés la escuela, IPARTtheory se divide en tres subteorías análogas a las teorías socio-ecológicas y sus modelos de sistemas ya expuestos. Existe un sistema ontogénico constante a través de culturas, etnias y géneros comportándose de manera similar cuando son aceptados o rechazados

(subteoría de la personalidad), cada individuo tiene unas habilidades de abordaje diferentes haciendo más o menos resistentes a los efectos del rechazo (subteoría del afrontamiento) y existen factores ambientales, familiares, y culturales que se asocian de manera consistente con las variaciones específicas de la aceptación y el rechazo (subteoría de los sistemas socioculturales) (Rohner & Carrasco, 2014).

Los factores y variables relacionadas con la comunicación y procesos parentales de interacción, son extremadamente valiosos a nivel de intervención y prevención, y debido a el funcionamiento social y grupal del bullying, la dimensión aceptación y rechazo percibida por el adolescente, es de relevancia a la hora de determinar las interacciones que adaptan su estatus social en el grupo, y cómo se percibe a los cuidadores y padres como figuras principales y agentes del sistema familiar. Se ha demostrado que las familias que tienen déficits en comunicación y cohesión y cercanía, a menudo predicen episodios de bullying y victimización, estos déficits son variables de gran importancia a la hora de integrar y usar habilidades sociales y pueden ser un factor de riesgo desarrollar otros problemas psicológicos como la depresión (Önder & Yurtal, 2008; Spriggs, Iannotti, Nansel & Hayne, 2007). León del Barco (2015), encontró en una muestra de 700 adolescentes, la propiedad de factor de riesgo o de protección al analizar situaciones de violencia en la clase o el colegio, mostrando las propiedades de riesgo del rechazo parental en relación a las agresiones. Algunos autores, sitúan el afecto y aceptación en el contexto parental como un factor protector que blindo al adolescente de los efectos negativos que produce el bullying y la victimización, las relaciones de afecto padres y adolescente ejercen una influencia ambiental en el ajuste del niño después de haber experimentado bullying y victimización (Bowes, Maughan, Caspi, Moffit & Arseneault, 2010).

Por último, Papadaki y Giovazollos (2015) realizan un estudio con un modelo de mediación moderado, para explorar la influencia del rechazo y la aceptación parental en referencia al bullying y la depresión, encontrando los síntomas depresivos como mediadores en el bullying y el rechazo maternal y la aceptación parental de nuevo, mostrando la importancia del contexto familiar y la percepción del adolescente

como influencia indirecta en las dinámicas de bullying, el estudio 3 realiza un análisis similar, agrupando el rechazo parental y maternal, para observar si efecto mediador, y añade la influencia del sistema de iguales teniendo en cuenta las dinámicas de grupo en referencia al bullying que ocurren en el aula que forman parte del microsistema escolar.

3.3 Sistema Escuela y sistema de iguales

El microsistema escolar, es aquel que representa las interacciones del adolescente en la escuela, incluyendo sus iguales, los profesores, los profesionales docentes, como el psicólogo y el orientador y otros miembros de la organización o institución educativa. El sistema escuela, en el modelo social-ecológico del bullying, es frecuentemente representado como la sensación de pertenencia a la escuela (Glew et al., 2005; You et al., 2008), o conexión con la escuela (Bonell et al., 2016), también es común encontrar variables como el clima escolar o la sensación de seguridad en la escuela (Cornell, Shukla & Konold, 2015; Low & Van Ryzin, 2014). Las variables del microsistema escolar son heterogenias y coexisten en distintos niveles como el afectivo, interpersonal o relacional, y el organizacional (Kohl, Recchia & Steffgen, 2013). Las percepciones que los estudiantes generan de la escuela influyen la relaciones con los otros agentes y miembros de la ecología como por ejemplo los compañeros de clase y los profesores (Battistich, Schaps & Wilson, 2004). Dentro del sistema escolar, cabe destacar las relaciones entre el profesor y los alumnos en relación al bullying, las investigaciones muestran como la auto-eficacia del profesor (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sanio & Salmivalli, 2014), las actitudes violentas del profesorado (Espelage, Polanin & Low, 2014) contribuyen al fenómeno y la prevalencia del bullying. Estudios reportan que los profesores son capaces de parar las conductas del bullying entre 15-18% de las ocasiones (Craig et al., 2000) dentro del aula. Estudios longitudinales muestran que los profesores intentan intervenir en bullying parando el comportamiento, principalmente separando a las personas involucradas (Troop-Gordon & Ladd, 2015), sabemos también que los estudiantes tienen más probabilidades de buscar ayuda en el profesorado, si estos intervienen en

dinámicas de bullying y conflictos entre iguales, reduciendo así la perpetración del bullying a largo plazo (Aceves, Hinshaw, Mendoza-Denton & Page-Gould, 2010; Mucherah, Finch, White & Thomas, 2018). Los profesores proactivos frente al bullying, y la reducción de barreras de comunicación entre el profesor y el estudiante, mostrando afección y apoyo en instancias de bullying, son un factor protector (Mehta, Cornell, Fan & Gregory, 2013), algunos autores argumentan, que los profesores ejercen una fuerte influencia en la ecología de la clase, siendo de alguna manera los arquitectos del contexto de la clase (Hughes, Myung & Wehrly, 2014). Moore y sus colegas (2017) destacan como las relaciones positivas con el profesorado y el equipo docente, pueden tener un efecto desproporcionado a la hora de asistir a los adolescentes con poco apoyo familiar, ya que los adolescentes generalmente están preocupados por adaptarse a sus grupos de iguales en la escuela, adquirir amistades y el estatus social, por tanto, los profesores pueden servir de modelo adulto para integrarse y adquirir habilidades sociales para con sus iguales (Hong et al., 2016; Swearer & Espelage, 2009). La mayoría de los estudios muestran los beneficios asociados con aquellos profesores que se preocupan por intervenir y actuar cuando la problemática del bullying ocurre. En las tres investigaciones presentadas en esta tesis, el sistema escolar y las variables de la ecología que examinan la relación de los alumnos y el profesorado, fue asumida como positiva, y no se exploró o examinó en los análisis, en parte debido a que los principales colectores de datos dentro de los proyectos, eran en efecto el profesorado, muchos involucrados e interesados en la prevención e investigación de la problemática del bullying dentro de la escuela, ya que todos los profesores que recogieron los datos de los estudios actuaron voluntariamente para colaborar con el grupo de investigación. Aunque sabemos que el profesorado y los estudiantes coexisten en el mismo microsistema dentro del aula, el profesorado no forma parte de la ecología de iguales (Thornberg, Wänström, Pozzoli & Gini, 2017), y por tanto en los estudios de la tesis, nos centramos el sistema de iguales como principal microsistema a examinar.

El microsistema de iguales es de especial importancia a la hora de examinar el bullying en el colegio o escuela, es aquel donde los adolescentes interactúan, socializan y se influyen los unos a los otros (Rodkin & Hodges, 2003). Suele situarse en el aula, aunque los estudios indican que la mayoría de los episodios de bullying ocurren fuera del aula (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Astor, Benbenishty, Marachi & Meyer, 2006; Hymel & Swearer, 2015), dichos episodios tienden a ocurrir entre compañeros de clase o curso y están motivados por las dinámicas e influencias del grupo de clase, donde los adolescentes tienen mayor número de interacciones entre sus iguales a lo largo de su adolescencia. Existe un gran número de estudios y autores que demuestran la influencia significativa del microsistema de iguales dentro del bullying y la victimización (Barboza et al., 2009; Boulton, Bucci, Hawker, 1999; Espelage & Holt, 2001; Garandeau & Cillessen, 2006; Haynie et al., 2001; Holt & Espelage, 2007; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach & Unger, 2004; Pellegrini & Long, 2002; Rigby, 2005; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz., 1997; Schmidt & Bagwell, 2007; Vervoort, Sholte & Overbeek, 2010), la búsqueda de amistades y estatus dentro del grupo de iguales, promueve el desequilibrio de poder entre los miembros de la clase, estas relaciones de poder y estatus generan la aparición de víctimas y agresores dentro del aula (Wolke & Lereya, 2015). Pero las normas grupales en referencia al grupo de iguales son fundamentales para entender el fenómeno y su variación entre clase y clase, las normas establecidas como el atractivo físico, la apariencia corporal, las modas y la ropa juegan un papel fundamental en la adquisición de la popularidad dentro del grupo (Currie, Kelly & Pomerantz, 2007). Los procesos sociales y los efectos que la clase tienen sobre el bullying han sido documentados en numerosos estudios (Kärnä, Salmivalli, Poskiparta & Voeten, 2008; Salmivalli, 2010), observando en particular como se produce la desconexión moral de los adolescentes en relación al bullying (Carrera-Fernández, Lameiras-Fernández & Rodríguez-Castro, 2018), que explica, en parte, la justificación de la conducta de bullying como aceptable para el adolescente y sus iguales a pesar de su naturaleza inmoral y a menudo perversa que se encuentran dentro del bullying. Dicha desconexión moral, está influenciada por las normas de grupo que se establecen en el

microsistema de iguales, como plantea Thornberg (2018) en su estudio etnográfico y cualitativo, cuando el bullying se conceptualiza dentro del contexto escolar como un fenómeno causado simplemente por las características individuales, los efectos contextuales del bullying se ciegan u oscurecen problemas sociológicos graves que acontecen dentro del microsistema y la sociedad. Cuando la desconexión moral, individual o colectiva en el aula, crea opresión a las víctimas con motivos sexistas, heteronormativos y racistas excusándose en la adquisición de estatus social dentro del grupo y en consecuencia los miembros de la clase acaban normalizando y haciendo uso de distintas conductas de abuso y distintos tipos de bullying que desfavorecen la inclusión, la diversidad y la igualdad como valores democráticos dentro de los contextos escolares que la mayoría de los sistemas educativos suelen promover, contribuyendo a la indiferencia en vez de la a la justicia social.

3.3.1 Microsistema de iguales: Dinámicas de bullying en el aula

Las conductas de bullying en el contexto escolar ocurren y se establecen en el microsistema de iguales, es por tanto necesario definir estas conductas y sus características principales, para entender los mecanismos subyacentes de dichas conductas, a menudo los episodios de bullying ocurren dentro de las dinámicas sociales del grupo de iguales, entrelazadas con las experiencias compartidas, e influencias de la cultura. Sabemos que existen diferencias de actuación y conducta del bullying en referencia a género, apuntando que los varones son más propensos a involucrarse en formas más agresivas y tradicionales de bullying como las agresiones verbales o físicas dentro de su grupo de iguales, mientras que las mujeres tienen mayores probabilidades de hacer uso de conductas de abuso relacional como la exclusión, y recientemente mediante el uso de la tecnología y las redes sociales que acontecen en internet a través del cyberbullying (Barlett & Coyne, 2014).

Como se planteaba anteriormente, la mayoría de las situaciones en donde el bullying tiene lugar, ocurren fuera del aula, lejos de los ojos del profesorado (Astor et al., 2006; Hymel & Swearer, 2015), aun así la situación de bullying acontece dentro del microsistema de iguales y ocurre entre compañeros de clase (Salmivalli et al.,

1996), la aceptación y las amistades del grupo de iguales son de extrema importancia para el mundo del adolescente y juegan un papel muy importante en la consecución, justificación e interpretación de las experiencias del bullying y la victimización, así como, la aparición de conductas a nivel del grupo de iguales que ayudan a la consecución del abuso, pero también juegan un papel importante en la intervención y los programas de antibullying, por ejemplo, sabemos que los amigos relacionados con la víctima, pueden defender y proteger a las víctimas adolescentes de los efectos, secuelas y eventos que ocurren en el bullying (Schacter & Juvonen, 2018; Cuadros & Berger, 2016), pero también, sabemos que las víctimas tienden a formar amistades afines entre ellos y esto que pueden incrementar el riesgo de ser objeto de del abuso más a menudo (Lodder, Scholte, Cillessen & Giletta, 2016). Otros estudios también defienden la existencia de segregación por parte de los bullies, formando lazos de amistad afines entre ellos dentro de la red social del microsistema de iguales (Sentse, Kiuru, Veenstra & Salmivalli, 2014; Sijstema, Rambaran, Caravita & Gini, 2014). Algunos estudios desde la perspectiva grupal y evolucionista muestran como la agresión podría explicarse como una función adaptativa dentro de la socialización del grupo de iguales, por medio de conceptos abstractos que pertenecen al grupo de iguales como, la popularidad (Cillessen & Mayeux, 2004; Puckett, Aikins & Cillessen, 2008) y la dominancia social a través del estatus del individuo dentro de su grupo de iguales, donde, en ocasiones, las conductas agresivas son un medio para mantener e incrementar el estatus social, o una manera de resolver un conflicto interpersonal (Xie, Swift, Cairns & Cairns, 2002). Un estudio encuentra que la asociación entre la agresión social o relacional y la popularidad dentro de la clase, se incrementa cuando los adolescentes también muestran comportamientos sociales positivos o prosociales (Gangel, Keane, Calkins, Shanahan & O'Brien, 2017). Investigaciones recientes, nos ayudan a entender el bullying como un comportamiento motivado por la consecución de objetivos sociales dentro del grupo de iguales (Volk, Veenstra & Espelage, 2017), es importante recalcar que las amistades suelen ser un factor protector del bullying, encontrando que el riesgo reside en la víctimas solitarias o aisladas sin apoyo dentro de su grupo de iguales (Boulton et al., 1999; Hodges,

Malone & Perry, 1997). Estudios longitudinales han demostrado la ‘hipótesis de la amistad’ como factor protector a la hora de predecir la victimización en un periodo de hasta 12 meses (Kendrick, Jutengren & Stattin, 2012). En su revisión, Menesini (2019), examina la evidencia del bullying como un proceso dinámico dentro del microsistema de iguales, llegando a la conclusión de que existen propiedades transaccionales entre el contexto y el individuo y viceversa, es por ello, que los estudios socio métricos y de redes sociales, son una promesa para el desarrollo de investigaciones y programas de prevención del bullying dentro del contexto escolar (Rulison, Gest & Osgood, 2015), desarrollando entendimiento e intervenciones mucho más específicas y dirigidas a los problemas específicos que acontecen en el microsistema de iguales (Paluck, Shepherd & Aronow, 2016), como los distintos roles de participación dentro del bullying.

3.3.1.1 Roles de participación

Las investigaciones en bullying que examinan los procesos dinámicos grupales, han identificado distintos roles dentro del microsistema de iguales en la clase. Aunque la mayoría de los estudios de bullying se centran en el uso de técnicas de autoinforme (Díaz-Aguado, Martín-Babarro & Martínez-Arias, 2010) donde el alumno reporta directamente su percepción frente al bullying, en lo que respecta a los roles de participación. El heteroinforme es un método eficaz alternativo para el estudio del bullying ya que utiliza datos reportados por un mayor número de sujetos, reduciendo los errores de medida (Cornell & Bandyopadhyay, 2010; Baly & Cornell, 2011). En el heteroinforme, se usa la nominación solicitando a los estudiantes que señalen sus perspectivas acerca de características y conductas relacionadas con el bullying (agresiones y victimización) que presentan sus compañeros, esto genera redes sociales de aceptación y rechazo, llamadas sociogramas o gráficos de análisis de redes sociales. Los roles de participación en los procesos grupales del bullying están determinados y relacionados con el sociograma y estatus sociométrico del individuo, que representa el microsistema de iguales en la clase/aula (Goossens, Olthof & Dekker, 2006; Olthof & Goossens, 2008; Salmivalli et al., 1996). En los últimos años,

este tipo de investigaciones han dado pie a analizar distintos roles de participación, los patrones de conducta influenciados con la popularidad y las características específicas de cada uno de los roles (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan, 2004; Olweus, 1993; Veenstra et al., 2005). Las investigaciones establecen de manera consistente tres roles principales: el abusador (bully), la víctima y el observador. Los observadores son aquellos sujetos que no están implicados en la dinámica de bullying pero ejercen un cierto tipo de influencia y relación dentro de las conductas de bullying con su comportamiento como testigos (Boulton & Smith, 1994; Martínez Arias & Delgado, 2006; Olweus, 2001; Veenstra et al., 2005). También se identifican el bully-víctima o víctima activa, un rol participativo que gravita entre la victimización y la agresión y se considera el grupo de los adolescentes más vulnerable dentro del bullying, debido a los problemas de conducta, falta de apoyo familiar, y trastornos psicopatológicos que han descubierto a través de la investigación (Juvonen et al., 2003). Finalmente, uno de los roles más importantes en las investigaciones que consideran el bullying como un proceso de influencia grupal, son los observadores, que pueden ser pasivos o activos y están directamente influenciados por la popularidad, las redes de amistades y la cultura del grupo o aula que hacen normativas las conductas de bullying dentro del aula, mediante la instigación y el refuerzo del comportamiento de abuso (activos), se mantienen indiferentes al mismo (pasivos), también existen aquéllos alumnos que defienden y rechazan el comportamiento activamente (Salmivalli et al., 1996), debido en parte, a su comportamiento prosocial dentro del aula y sus características individuales. Existen investigaciones y programas de intervención que se centran en aumentar el efecto preventivo del observador en el bullying, como defensor, y suelen reportar resultados positivos de efectividad en la prevención del bullying. En una revisión de 12 estudios con distintos programas anti-bullying enfocados al rol del observador y a la cultura del aula como principal mecanismo de intervención, encontraron resultados positivos y significativos en el cambio comportamental de observador a defensor dentro del aula, así como la reducción de la prevalencia del fenómeno del bullying a nivel general, sus resultados también demuestran los efectos significativos cuando se comparan las clases de cada

colegio, resaltando así la importancia e interrelación de la cultura de la clase y los roles de participación en el bullying (Polanin et al., 2012). Swearer, Espelage y Napolitano (2009) describen el cuadro relacional de los roles participativos dentro de las dinámicas de bullying, dicho cuadro se inspira en el programa anti-bullying 'Let's get Real', los autores plantean la fluidez de adquisición de roles a lo largo de los años (bully, víctima, observador y bully-víctima) ya que estudios anteriores demuestran cómo dichos roles cambian para el 87% de los estudiantes dentro de la escuela (Swearer & Cary, 2003), solo un 13% de los estudiantes mantienen su rol, estos datos provienen de un estudio longitudinal a lo largo de un periodo de 3 años en escuelas secundarias, este cuadro refleja la interacción entre los distintos roles y la influencia que tienen los procesos socializadores y la influencia contextual del aula, aunque la fluidez de los roles, no está totalmente investigada, existe cada vez mas evidencia acerca de dichos cambios (Ryoo, Wang & Swearer, 2015), gracias en parte a los avances dentro de las investigaciones con diseños longitudinales. Por ejemplo, un estudio longitudinal reciente con alrededor de 1.000 estudiantes adolescentes (Zych et al., 2018), demuestra que los roles pueden ser más fluidos en referencia a lo que la teoría inicialmente apunta (Salmivalli, 2010), encontrando que bullies o agresores a veces son victimizados y las víctimas a veces se comportan de manera agresiva, un hecho que aporta evidencia al cuadro relacional de los roles participativos (Figura 3.). El cuadro relacional se centra en las distintas estrategias adaptativas o desadaptativas que contribuyen al bullying en forma de rol y que describen los patrones de comportamiento a lo largo del tiempo que los adolescentes pueden adoptar en relación a la clase y la diversidad de dichos roles. Para realizar intervenciones más específicas y efectivas dentro del bullying, centradas en los factores problemáticos de cada adolescente, se requiere de diversidad en las intervenciones a diseñar y poner en práctica, ya que las necesidades para cada sistema serán diversas y variadas, algunos estudiantes necesitaran entrenamiento en habilidades sociales para aumentar sus interacciones positivas y redes de amistad dentro de la clase, otros en regulación emocional, para reducir los episodios impulsivos de respuesta y regular las emociones que lo provocan, en otras ocasiones, intervenciones a nivel grupal serán necesarias

para reducir los eventos de abuso dentro de esa clase, y generar una nueva norma grupal, o reestructurar las conductas inaceptables del grupo.

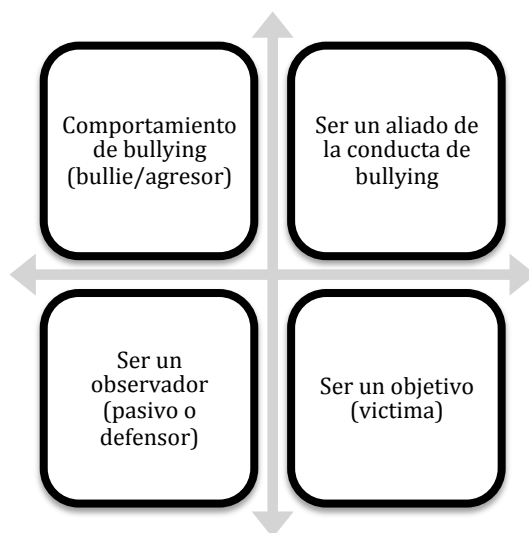


Figura 3. Cuadro relacional de los roles participatorios en el fenómeno bullying (Swearer, Espelage, Napolitano, 2009)

Investigaciones que usan heteroinformes y sociogramas (Martín Babarro, Martínez Arias & Díaz-Aguado Jalón, 2008; Martín Babarro, 2014), como el estudio 1 y 2, aportan información más fiable y objetiva a la hora de identificar el abuso y la victimización ya que la información del bullying proviene de un mayor número de informantes, y dicho abuso puede ser corroborado con otras medidas ya que los sujetos que responden están identificados mediante las nominaciones. El estudio 3 de esta tesis, usa alternativamente el autoinforme, una técnica de cuestionario en donde los informantes registran sus respuestas acerca del bullying y sus resultados quedan anonimizados. Debido a que en el estudio 3 que se intenta observar la influencia de grupo de la clase, donde se ha observado que la técnica de nominaciones (sociometría) puede ser menos fiable, en parte debido al efecto influyente del uso de esta técnica y el del clima dentro del aula. En donde, la norma de grupo dentro del aula sabemos que ejerce una influencia a la hora de reportar conductas de bullying y victimización mediante la nominación, a menudo los pactos de silencio y la

aceptación de la conducta de bullying dentro del grupo pueden interferir cuando se usa la técnica de colección de datos mediante sociometría (López, Bilbao & Rodríguez, 2012; Slocum, Esbensen & Taylor, 2017). Los tres estudios son transversales y no denotan los cambios de roles participatorios dentro del bullying a lo largo del tiempo, aunque identifican los perfiles de bullies y víctimas, junto con variables individuales que se relacionan con cada rol (Cornell & Brockenbrough, 2004; Espelage & Holt, 2001), se usan ambas técnicas (heteroinforme y autoinforme) para la exploración de la influencia del grupo dentro de la clase y la influencia del contexto familiar con respecto a dinámicas de bullying.

Algunos autores han encontrado que los efectos de los observadores que se encuentra dentro de la clase están a menudo influenciados por las normas de grupo y las variables contextuales de la clase, como las creencias normativas acerca de las represalias y la manera de involucrarse en el bullying, una investigación demuestra cómo en las clases con un perfil donde los observadores de los eventos de bullying se posicionaban como defensores, reportaron una mayor la creencia de que la mayoría de sus compañeros intervendrían en una situación de bullying y la sensación de sentirse apoyado por el profesorado, en comparación con las clases cuyos observadores eran pasivos y no se identificaban con el rol de defensor, mostrando así la influencia del grupo en la clase o aula y las normas de grupo que se establecen a la hora de examinar y diseñar intervenciones para el bullying (Waasdorp & Bradshaw, 2018).

3.3.1.2 Influencia de la clase/aula y normas de grupo en el bullying

El aula o clase es considerado para muchos investigadores el microsistema más influyente e importante dentro de la ecología del bullying (Pozzoli, Gini & Vieno, 2012), existen dos razones principales para dicha importancia, la primera es la variabilidad entre clases en la prevalencia del bullying y la victimización, dentro del mismo colegio o grupo de colegios, la frecuencia de casos de victimización o agresiones entre clase y clase parece variar drásticamente (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007; Coelho & Sousa, 2018; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011; Stefanek, Strohmeier, van de Schoot & Spiel, 2011). La segunda razón es que la mayoría de las

interacciones de socialización del adolescente ocurren dentro de la clase y el grupo de iguales, siendo el grupo donde el adolescente ocupa la mayor parte de su tiempo (Brown & Larson, 2009), y donde las intervenciones desde el contexto escolar pueden ser modeladas y diseñadas con más precisión (Doll, Song & Siemers 2004), ya que los grupos de iguales fuera del contexto escolar, están en mayor medida fuera del marco legal y de actuación del profesorado y el contexto escolar.

La evidencia sugiere la importancia e influencia de las experiencias de socialización con los iguales para el adolescente, así como, las redes sociales que se generan dentro de la clase junto a las normas de grupo que estructuran el ambiente dentro de la clase que, a su vez influyen el clima dentro del aula (Bierman, 2011; Kindermann & Gest, 2009). Sabemos que los grupos que se generan, o clichés dentro del grupo de iguales, tienden a tener comportamientos y perspectivas similares con respecto a los actos abusivos que se comenten en el bullying (Espelage, Green & Wasserman, 2007). Como se comentaba en la sección anterior, existen líneas de pensamiento y programas de prevención que se centran en los observadores como roles participantes, pero pocos enfoques, consideran el hecho de que dentro de la cultura del aula, los comportamientos de abuso dentro del bullying pueden ser normativos y a menudo las investigaciones ignoran los efectos de dicha norma de clase (Swearer et al., 2010). Factores como las jerarquías del estatus social dentro de cada clase, y las normas de grupo que se establecen dentro del microsistema de iguales, representan mecanismos que estructuran las redes sociales de cada clase, estas variables contextuales dentro del grupo de iguales están consistentemente relacionadas con el bullying, mas que las variables demográficas, como demuestran Saarento, Garandeau y Salmivalli (2015) en su revisión sistemática. Por ejemplo, sabemos que aquellas clases donde el estatus social está muy estratificado y las jerarquías son muy visibles presentan menos igualdad dentro de sus conductas que, a menudo favorecen las normas de grupo que consideran los comportamientos de bullying y agresiones sociales como aceptables, y a su vez resultan en el rechazo de las víctimas dentro de su microsistema de iguales, experimentando rechazo de sus

compañeros dentro de la clase (Martín Babarro, Díaz-Aguado Jalón, Martínez Arias & Steglich, 2017). De hecho, la evidencia es consistente con el hecho de que dentro de las aulas donde los niveles de bullying y agresión son altos a nivel grupal, tienden a aumentar los episodios y las dinámicas de bullying y la agresividad con el tiempo (Ahn, Garandeau & Rodkin, 2010). Curiosamente, las investigaciones que controlan o exploran la influencia de la clase son bastante escasas, en parte debido a que dichos estudios requieren el uso de estrategias de análisis multinivel, y la operativización de las normas de grupo o el clima del aula es diversa en la literatura (Wang & Degol, 2016). Las investigaciones que se adhieren a este enfoque analítico encuentran cómo el clima social pobre dentro de la clase está asociado con mayores niveles de victimización, y cómo los climas positivos se relacionan con reducciones en la victimización (Thornberg, Wänström & Pozzoli, 2017), otra investigación multinivel muestra como las clases más jerarquizadas (clases con grandes diferencias entre los niveles de estatus social de sus integrantes) predicen los niveles del bullying a lo largo del tiempo (Garandeau, Lee & Salmivalli, 2013), a pesar de que el bullying suele ser percibido de manera negativa en el microsistema de iguales (Rigby & Slee, 1991), algunos bullies tienen altos niveles de popularidad (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009) y esto puede facilitar el bullying a nivel grupal (Garandeau, Ahn & Rodkin, 2011; Dijkstra, Lindenberg & Venstraa, 2008), estudiantes populares determinan qué comportamientos son aceptables dentro de la clase (Dijkstra et al., 2008), si los estudiantes populares dentro de la clase actúan dentro del grupo en contra de los abusos que acontecen en el bullying, dichos comportamientos recibirán rechazo por parte del grupo, influenciando de manera directa la frecuencia y forma de ocurrencia del bullying dentro de la clase, en parte estableciendo la influencia de los agentes más populares de la clase y las normas de grupo que se generan dentro del microsistema.

Las normas de grupo en el contexto del bullying son aquellas las reglas o prácticas discriminatorias compartidas por un grupo que se establecen dentro de cada clase (Machillot, 2017), las normas de grupo pueden referirse a los comportamientos que son más comunes (normas descriptivas) o lo que está comúnmente aceptado

(normas inductivas), por ejemplo existen clases donde los moteos son comunes estableciendo una norma grupal descriptiva, aunque existen moteos que pueden ser ofensivos y ser vistos como aceptables a pesar de su naturaleza discriminatoria. Al igual que ocurre con el clima del aula, la conceptualización de las normas de grupo es diversa en la literatura científica, algunos autores lo enlazan con las actitudes frente al bullying encontrando que cuando las actitudes hacia el bullying son positivas, los problemas de bullying son más frecuentes (Saarento et al., 2011). Los comportamientos de clase, y el nivel medio de bullying dentro del aula, parecen ser un mejor predictor y mediador de las actitudes de bullying y el riesgo de perpetrar el bullying a nivel individual dentro de la clase (Scholte, Sentse & Granic, 2010). Finalmente conceptos como la desconexión moral colectiva (White, Bandura & Bero, 2009) o la presión del grupo de iguales (Cook et al., 2010), son procesos y mecanismos grupales que explican la influencia de la clase en el bullying para su perpetración y prevención (Gini, Pozzoli & Bussey, 2015; Palmer, Rutland & Cameron, 2015), por tanto parece existir una influencia cíclica donde el bullying y la agresión promueven clases jerarquizadas en referencia al estatus de cada individuo, que a su vez refuerza las normas de grupo que aceptan y promueven las agresiones y la victimización de sus compañeros, permitiendo que persistan, ocurran, y en ocasiones empeoren con el paso del tiempo. Es por tanto, clases en donde hay mayor número de episodios de bullying y promedios altos de bullying y victimización dentro del aula, representan formaciones sociales del microsistema de iguales altamente jerarquizadas con normas de grupo que favorecen el bullying y sus episodios, contribuyendo a su mantenimiento a lo largo del tiempo (Lucas-Molina & Martínez Arias, 2008; Williford & Sin, 2017)

3.4 Conexiones entre los sistemas familiares, grupo de iguales, aula y variables individuales en el bullying

Con motivo de observar las influencias del contexto parental con respecto a las dinámicas de bullying en el aula y siguiendo el marco socio-ecológico teórico

establecido, es necesario observar ciertas conexiones entre los tres principales sistemas que se examinan en esta tesis. La literatura ha documentado como las dinámicas familiares influyen y muestran una relación con el bullying y la victimización (Bowes et al., 2010; Bradshaw, 2014). La psicología educativa y la psicología del desarrollo avanzan en el entendimiento entre la ciencia teórica y aplicada mediante la investigación traslacional, un paradigma alternativo que intenta integrar y no dicotomizar la ciencia aplicada y aquella mas teórica (Guerra, Graham & Tolan, 2011). El enfoque trasnacional ayuda a acercar la práctica y el entendimiento del ambiente y sus influencias, para diseñar y evaluar intervenciones efectivas y descubrir sus componentes más significativos a través de la evidencia empírica y los datos.

Sabemos también que el bullying como fenómeno tiene explicación más allá de las variables individuales que se asientan en el nivel ontológico del desarrollo (ver, sección 3.1), como por ejemplo la vulnerabilidad del individuo en el contexto del grupo de clase, en el contexto familiar, o las características específicas de la comunidad o región en donde se encuentra el individuo (Swearer et al., 2012). Los factores de riesgo dentro del bullying puede categorizarse en dos tipos desde un punto de vista metodológico: (1) factores relacionados con los rasgos individuales, como por ejemplo los comportamiento externalizantes, el sexo, características de la personalidad y otras variables demográficas; (2) factores en relación a características contextuales y situacionales, como el estatus social, la violencia media dentro de clase, las normas sociales y el clima escolar.

Estos factores personales y contextuales, están interrelacionados bidireccionalmente y operan dentro de los distintos microsistemas relevantes para el desarrollo del niño, estas relaciones operan frecuentemente como moderadores, por tanto aumentan o rebajan el impacto de riesgo en el bullying y la victimización y sus respectivas consecuencias. Como plantea Menesini (2019), en su enfoque ‘individuo por contexto’, contribuye a integrar la información de los atributos de los estudiantes y las múltiples experiencias de socialización que el adolescente experimenta con los

distintos agentes del microsistema. Por tanto, el modelo postula, que desde un punto de vista metodológico, los contextos sociales moderan (aumentando o reduciendo) los efectos individuales de cada individuo en el bullying, y algunos factores contextuales e individuales actuarán como determinantes, o mediadores descubriendo relaciones indirectas entre sistemas que explican los mecanismos subyacentes del bullying y la victimización.

Las investigaciones que exploran los moderadores y mediadores del bullying pueden comprender con mucha más precisión los procesos que guían dicho comportamiento, y los procesos grupales moderan los mismos comportamientos. Los diseños multinivel son los diseños más adecuados para entender estas conexiones, nos permiten evaluar los aditivos e interactivos entre los factores individuales y contextuales, incluyendo variables individuales y contextuales, todo ello englobado en un modelo matemático estadístico que se plantea ideal para la explicación e investigación del bullying y la victimización (Marsh et al., 2012). Recientemente, Oriol y colaboradores (2017) realizaron un análisis multinivel mediacional, en donde encontraron que más del 90% de la variabilidad del comportamiento de bullying es explicada mediante la exposición a la violencia ejercida por los sistemas de apoyo del adolescente, como sus iguales, sus familias y sus profesores, resaltando la importancia de un enfoque multinivel y el tipo de valiosos hallazgos que puede aportar al bullying.

A continuación, se muestran las distintas conexiones y factores que se exploran en las investigaciones de esta tesis dentro del microsistema, como el lector habrá podido comprobar, el fenómeno del bullying es complejo e interrelacionado, por tanto distintos métodos y variables contextuales e enviúdales se usan en las tres investigaciones, para de entender mejor el fenómeno, se encuentran variables moderadoras y mediadoras a nivel contextual, usando el aula como el contexto y la unidad de análisis grupal dentro del bullying, y el sistema parental como objeto de influencia, junto con algunas variables individuales que sabemos son determinantes a la hora de examinar el bullying.

3.4.1 Maltrato intrafamiliar, estatus social en el grupo de iguales, roles participativos dentro del bullying y rendimiento académico

El maltrato intrafamiliar, acoge las distintas formas de violencia que se pueden ejercer dentro del microsistema familiar, algunas se asemejan en cuanto a comportamientos de abuso que se muestran en el fenómeno del bullying dentro del grupo de iguales del adolescente, a través de aprendizaje vicario, los adolescentes que son castigados punitivamente y con violencia, estas experiencias abusivas pueden integrar creencias acerca del ejercicio de la violencia, como un modo aceptable de conducta que ayuda a ejercer control sobre otros (Orue & Calvete, 2012), haciendo integrar el esquema dual de sumisión-control (bully-víctima) adquirido a través del abuso en casa y aumentando la probabilidad de adquirir ambos roles dentro del bullying y están involucrado en conductas de bullying (Ortega & Mora-Merchant, 2008). A través del aprendizaje social, los comportamientos de abuso más relacionales y psicológicos, también pueden integrarse en el repertorio socializador del adolescente, y ser asimilados como otras formas de interacción o control (Soenens, Vansteekiste, Goossens, Duriez & Niemiec, 2008) para con sus iguales. Estos aprendizajes asimilados y aprendidos de control y sumisión, pueden ejercer influencia en los procesos para adquirir estatus social que ocurren en el microsistema de iguales. Por tanto, la influencia del contexto parental puede trasladarse al aula como deficiencias dentro del comportamiento interpersonal y las habilidades sociales de aquellos que han recibido maltrato, dando lugar a una transacción de influencias en forma de vulnerabilidad. Por otro lado, el maltrato en la infancia junto con las prácticas parentales aversivas, en general, se ha demostrado tiene el potencial de retrasar el progreso académico de los estudiantes durante su desarrollo de la infancia a la adolescencia (Shonk & Cichetti, 2001). Por ejemplo, en un estudio que realiza un análisis multivariado, se encuentra que el maltrato experimentado en la infancia y su intensidad está asociado con mayores probabilidades para el adolescente de tener una nota media baja y problemas para realizar sus tareas en casa (Slade & Wissow, 2007). Desde otro punto de vista, los individuos que frecuentemente se muestran involucrados en episodios de bullying tienden obtener peores notas en comparación

con sus compañeros, desembocando en rendimiento escolar pobre, y en el peor de los casos abandono escolar (Yubero, Serna & Martínez, 2005). Es por tanto de importancia dentro del parámetro del profesorado y del contexto escolar, observar si el rendimiento académico, es uno de los determinantes dentro de las conductas de bullying, y si el maltrato parental es una influencia por parte del contexto familiar que afecta a los grados y a los roles participativos del bullying. Finalmente, el grupo de iguales y la aceptación social dentro del grupo que cada individuo posee, puede ayudarnos a entender mejor las influencias del maltrato parental en el bullying y los procesos socializadores que ocurren en el aula, también contribuye a demostrar procesos que influyen a la perpetuación de situaciones de bullying a través del aprendizaje social. El maltrato que se experimenta en casa puede llevar al adolescente a mostrar rasgos de problemas del comportamiento que influyen su participación en el bullying como abusador o víctima. El estudio 1, intenta observar estas conexiones a través de un modelo metodológico simple, usando diferencias de medias, y categorizando a la población entre aquellos que han sufrido maltrato y aquellos que no, observando las variables del bullying desde un punto de vista individual y teniendo en cuenta los roles participativos del bullying, pero no la influencia de casa clase, o la variación entre clases de los datos recogidos.

3.4.2. Maltrato parental, bullying y victimización y problemas del comportamiento, el clima del aula como moderador

La agresión parental ejercida por aquellos que han sufrido maltrato tanto físico como psicológico dentro de la población estudiantil adolescente, parece contribuir al incremento las conductas proactivas y reactivas del comportamiento agresivo frente a los iguales por parte del estudiante (Rather, Fite, Gaertner & Vitulano, 2011). En el ámbito de los estilos de crianza, sabemos afectan los procesos de socialización del adolescente, dicha afección, parece tener una influencia directa con los problemas del comportamiento que comúnmente se dividen en: (1) externalizadores; e (2) internalizadores. Existe un amplio número de estudios que demuestran la relación entre los estilos de crianza más coercidos, y por tanto más proclives al maltrato, y la

exhibición de problemas externalizadores dentro del aula, como la impulsividad y la inatención (Ruiz-Hernández, Moral-Zafra, Llor-Estban & Jiménez-Barbero, 2019). Una investigación multinivel, confirma el rol mediador de la disciplina ejercida en las prácticas parentales o de crianza y los niveles de agresiones y victimizaciones por parte de los estudiantes dentro del aula (Gómez Ortiz, Romera & Ortega Ruiz, 2016). En contraste, en su estudio longitudinal los investigadores Salzinger y otros (2011), observaron las influencias como mediadores y moderadores de la exposición a la violencia comunitaria teniendo en cuenta, las relaciones entre iguales y el apoyo parental, encontrando que ambos, actúan como moderadores a la hora del adolescente a ser expuesto a episodios de violencia dentro de su región.

Consiguientemente, los individuos que se encuentran en riesgo, como aquellos que experimentan maltrato dentro de su círculo familiar, tendrán más problemas de socialización, actuando así, como víctimas pasivas o activas y agresores dentro del bullying. Las conductas agresivas y de victimización estarán de alguna manera intensificadas, en aquellos contextos dentro de cada clase, donde el bullying es un comportamiento frecuente, y las conductas agresivas son aceptadas a nivel grupal aumentando el riesgo (Yoneyama & Rigby, 2006), pero actuará como protector en aquellas clases donde la norma del bullying es menor a nivel grupal, actuando como un moderador en aquellos alumnos donde el alumno experimenta maltrato dentro de su contexto familiar. Esta moderación, asume un bajo apoyo parental o problemas de apoyo en dicho contexto, y mejor aceptación dentro del grupo de iguales, que parece regular los efectos del rechazo parental de los adolescentes y sus problemas internalizadores y externalizadores (Sentse et al., 2010).

3.4.3 Rechazo parental como mediador, bullying, victimización y sintomatología depresiva

En respecto al rechazo parental percibido por el adolescente, es clara su influencia y sobreexposición con el maltrato parental (Hunner & Walker, 1981), pero su prevalencia y frecuencia ocurre en mayor intensidad, en parte, debido a los cambios del desarrollo y las relaciones entre iguales que se generan en la adolescencia

y en la transición de primaria a secundaria. A través de la teoría del apego, es posible dar una explicación acerca de que algunos individuos con apego inseguro hacia sus padres, compensen esta falta con sus iguales actuando como un factor protector (Nickerson & Nagle, 2005). Los investigadores Spano, Vazsony y Bolland (2009) muestran el rol mediador de los procesos parentales entre la exposición a la violencia en el macrosistema y los episodios de violencia en los microsistemas. Desde otro ángulo, todos los roles participativos dentro de los episodios de bullying, tienen un factor de riesgo común, que correlaciona consistentemente, en virtud de ello, puede ser un determinante de riesgo para la prevención e intervención específica y basada en la evidencia, dicha variable común a ambos roles (bullies y víctimas) es la depresión. En su revisión de la literatura Kaltiala-Heino & Fröjd (2011), identifican la necesidad de analizar como la relación entre victimización y bullying se relaciona con la depresión, encontrando que las correlaciones entre ambos roles (víctimas y bullies) y la depresión parecen ser similares en el ámbito clínico y gozan de niveles de prevalencia similar, aunque en la misma revisión se encuentra comorbilidad en los bullies con otras patologías y acceso a los servicios. La depresión puede ser considerada un factor de riesgo dentro del bullying, que presenta estabilidad a lo largo del tiempo como sintomatología tanto para aquellos que perpetran la violencia o para los sufren la violencia. A su vez, sabemos que el apoyo parental percibido por el adolescente es una de las variables más influyentes dentro del microsistema y que actúa como mediador y factor protector de la depresión, en donde, las prácticas de crianza y las percepciones de rechazo parecen activar un mecanismo de elevada sintomatología depresiva y rasgos ansiolíticos para los adolescentes involucrados en bullying (Gardner & Zimmer-Gembeck, 2018). Por otro lado, otras investigaciones han demostrado como el efecto de revelar los episodios voluntariamente a los padres, tiene efectos altamente protectores, ya que los padres o cuidadores tienden a actuar positivamente apoyando la socialización del adolescente de manera asertiva después de la noticia (Cava et al., 2010). Esta cadena de relaciones ayuda comprender la efectividad de intervenciones a nivel no solo práctico validado teorías de manera empírica, pero también en un contexto natural como la escuela secundaria donde

recogemos los datos de nuestras investigaciones, y proporciona más información acerca de las intervenciones y los programas que pueden influenciar las políticas de anti-bullying a nivel nacional o institucional, como los programas de convivencia que han establecido tanto en México como en España.

3.4.4 Polivictimización y convivencia

Finalmente, cabe recalcar a nivel intervencionista, que existen dos constructos en donde las conexiones entre los sistemas se superponen. La polivictimización fue introducida por primera vez a través de estudios de bullying por Finkelhor, Omrod, Turner & Hamby (2005), en donde se observan historias del desarrollo del ser humano en sociedad y como dichas narrativas están afectadas por distintas formas de victimización a lo largo del tiempo, no solo a través del maltrato parental en la infancia, sino de toda la ecología desde los iguales en el aula, hasta la violencia comunitaria y el ciberbullying (Le, Holton, Romero & Fisher, 2018). Estos individuos polivictimizados experimentan altos niveles de traumatización, y son los más vulnerables dentro de la población estudiantil que se involucra en el bullying. Los análisis mediacionales y los moderadores con estudios y diseños multinivel, nos pueden ayudar a aumentar la precisión a la hora de identificar los patrones de riesgo a través de los contextos educativos, e identificar los mecanismos donde las intervenciones pueden tener más efecto a nivel de efectividad y por tanto, informar los componentes de los programas anti-bullying que son adecuados a la hora de intervenir en relación al bullying y donde se requieren de intervenciones con la colaboración entre sistemas (familia-escuela-individuo), para un mejor resultado.

La convivencia, y los programas de convivencia que se han implementado en España y México, con relativo éxito, con estudios que demuestran que la convivencia escolar es buen un predictor de bullying y victimización (Ortega Ruiz, Del Rey Alamillo & Casas Bolaños, 2013), pero también es uno de los mayores problemas con los que se enfrentan las sociedades actuales, es el llamado incremento de factores disconvivenciales en el aula (Musitu, Suárez, Del Moral & Villareal, 2015; Piñero Ruiz, Areense Gonzalo, López Espín & Torres Cantero, 2014). En España, a pesar de

la implementación de los programas de convivencia a nivel estatal, parece que los episodios de abuso en el aula, siguen incrementado en cuanto a niveles de prevalencia, especialmente en la adolescencia temprana (Gil Espinosa, Delgado Noguera & Chillón Garzón, 2016), y los profesores continúan reportando la desconexión con los padres (Cerezo, 2011) que experimentan en la profesión. Finalmente, en la reciente evaluación de los programas de convivencia en España, en donde se examina implementación de los programas, muestran como los diagnósticos de cada adolescente que fue parte de los programas de convivencia no parecen reflejar el contexto familiar con éxito en los informes creados (Merma-Molina, Ávalos Ramos, Martínez Ruiz, 2019) y los autores llaman por programas de convivencia que consideran el modelo de toda la escuela, y cambio de rol y responsabilidad en respecto a la implementación de los programas de convivencia, donde los agentes administrativos y el supervisor del proveedor del programa, se integran en un ente cooperativo en el proceso, con procesos de apoyo a la implementación regulares y monitorizados.

También sabemos que las intervenciones y los programas de convivencia, encuentran un porcentaje de estudiantes resistentes al tratamiento o impacto deseado del programa, en este caso, aunque las intervenciones que se de diseñan en general, mejoran la convivencia, algunos programas que mantienen un enfoque menos personalizado son incapaces e incluso exacerban los problemas de esta población de alto riesgo (Kaufman et al., 2018). La población de alto riesgo podría beneficiarse de intervenciones personalizadas, con un profesional clínico que tiene como objetivo el cambio comportamental y la mitigación de riesgo del adolescente, pero también aumentará el éxito de estas intervenciones a través cambios sistémicos y de colaboración entre el contexto escolar y del aula con las familias y los padres, cuyas implicaciones para la práctica profesional e inter-disciplinar en estos programas es de vital importancia.

CAPÍTULO IV. INVESTIGACIONES

La revisión y fundamentación teórica de las variables y métodos incluidos en estos tres estudios, están sustentados en el marco teórico social-ecológico del bullying, usan distintas metodologías que ponen énfasis a la estructura grupal del aula y sus influencias, e identifican variables individuales y contextuales que están relacionadas con el fenómeno del bullying.

Los métodos son de diversa índole, e intentan ejemplificar la diversidad y profundidad de estudios traslacionales que se pueden realizar para integrar la teoría y la práctica dentro de la investigación basada en la evidencia. Cabe resaltar, que las dos primeras investigaciones son producto de un proyecto de observatorio de la violencia en Madrid, España. La última investigación tiene lugar en México, a través de un proyecto junto profesorado. Aunque, el profesorado se considera un agente muy importante fenómeno del bullying, se decide asumir su influencia como positiva, ya que voluntariamente recogieron la muestra, lo que puede sesgar dichas puntuaciones. Con respecto al maltrato, se decide usar el rechazo parental, por su relevancia a nivel programático dentro del diseño de intervenciones anti-bullying.

Los tres estudios mencionados, son publicaciones de dichas investigaciones en revistas científicas revisadas por pares, a continuación se muestra por orden cada artículo, junto con la revista científica de divulgación que ha diseminado las investigaciones:

El estudio (1), Análisis del maltrato físico en la familia y su influencia en variables del contexto educativo. Publicado en la *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)* en 2017, Volumen 51, Número 1.

El estudio (2), El modelo Ecológico-traslacional enfocado al maltrato parental adolescente y el bullying entre iguales: El rol moderador del bullying en la clase /

Ecological-transaction model approach of adolescents' parental maltreatment and peer-bullying: the moderating role of bullying at the classroom. Estudio Publicado en la revista de investigación *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (EJERP) en Diciembre de 2019, Volumen 17, Número 49.

El estudio (3), Maltrato entre iguales y depresión en las aulas mediadas por la percepción del rechazo parental en una muestra de adolescentes: Un modelo de mediación multinivel. Estudio en proceso de revisión por pares enviado a la revista de investigación *Anales de Psicología* con una fecha de publicación estimada en Febrero de 2021.

4.1 Estudio 1: Análisis del maltrato físico en la familia y su influencia en variables del contexto educativo.

Resumen

Este estudio analiza la relación entre el maltrato físico en el ámbito familiar y su influencia en variables del contexto educativo (rendimiento académico y conductas sociales). Participaron 2.852 estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 17 años. Entre los resultados se destaca que el alumnado maltratado en el ámbito familiar presenta un mayor número de materias suspendidas, menor nivel de aceptación social en el grupo de iguales así como un mayor grado de implicación en las dinámicas de acoso escolar, tanto en el rol de agresor como en el de víctima. Se discuten los resultados en relación con la importancia que tiene el tipo de socialización familiar basado en la coerción y el maltrato y el comportamiento del alumnado en el aula.

Palabras clave: Maltrato parental; Rendimiento académico; Bullying; Sociometría

Abstract

This study analyzes the relationship between physical abuse in the family context and its influence on the educational context variables (academic performance and social behavior). A total of 2.852 students aged between 12 and 17 years participated in the study. The results highlight that the students who were abused in the family have higher numbers of fail marks, a lower level of social acceptance in the peer group as well as a greater involvement in the dynamics of bullying in both, the role of aggressor and as the victim. The results are discussed in relation to the importance of the type of family socialization based on coercion and abuse and behavior of students in the classroom.

Keywords: Parental maltreatment; Academic performance; Bullying; Sociometry

Introducción

La familia constituye un pilar fundamental para la socialización y el desarrollo de las y los niños y adolescentes, ya que a través de ésta, interpretan las experiencias que acontecen en sus otros contextos de interacción, como por ejemplo, el escolar. La frecuencia de situaciones vitales negativas hace que en muchas ocasiones las estrategias de afrontamiento de los progenitores se vean superadas y por tanto, puedan influir negativamente en las dinámicas intrafamiliares incrementándose la tendencia de éstos a usar el castigo físico, arbitrario e inconsistente (Berlin et al., 2009; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2008; Westbrook et al., 2013).

Los principales indicadores de desajuste que se producen en un clima familiar negativo son provocados por la presencia de frecuentes conflictos (Baker, 2012; McCoy, Cumming & Davies, 2009), problemas de comunicación y una falta de cohesión intrafamiliar (Dekovic, Wissink & Meijer, 2004; Forster et al., 2013). Sin embargo, hay otros muchos factores asociados, como el abuso de sustancias (Alessio, Gianluca & Santinello, 2011), la relación con la madre (Shomaker & Furman, 2009), la depresión materna y la soledad de los progenitores (Brighi, Guarrini, Melotti, Galli & Genta, 2012), la personalidad antisocial de los progenitores, los abusos físicos y sexuales, los estilos de crianza (Carpenter & Mendez, 2013), el tipo de funcionamiento familiar (Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2010) y muchos otros que podrían afectar directamente y contribuir a la aparición de episodios de violencia intrafamiliar. Las variables socioeconómicas también son factores de riesgo relevantes que influyen en la perpetuación de este tipo de violencia (Barboza et al., 2009) destacando la influencia de un bajo nivel cultural (Peters et al., 2010) o antecedentes de violencia familiar en los progenitores (Ferguson, San Miguel & Hartley, 2009).

Diversas investigaciones han encontrado que estar expuesto a un ambiente familiar problemático donde existe maltrato físico influye en variables del contexto

educativo como es en el rendimiento académico y en las relaciones entre iguales. Sin embargo, las investigaciones sobre el maltrato en el ámbito familiar en relación con las variables socioafectivas en el contexto educativo han sido limitadas. Es por esto que el propósito de este estudio es analizar qué aspectos del ámbito educativo se relacionan de un modo más significativo en el grupo de adolescentes que han sufrido violencia intrafamiliar, con el rendimiento académico, las relaciones entre iguales y el acoso escolar.

Maltrato intrafamiliar y rendimiento académico

De acuerdo con Dweck y Elliott (1983), el logro académico se define como las competencias individuales o autodefinidas en el ámbito escolar, deportes y trabajo. Según Bandura (1997) existe una asociación entre el logro académico y las características personales positivas como son la autoestima, autoeficacia y motivación. Por otro lado, Carrell y Hoekstra (2009) encontraron que las y los jóvenes expuestos a ambientes familiares problemáticos muestran un rendimiento académico más bajo que aquellos que no han estado expuestos. Estos mismos autores, también encontraron que en las clases de alumnos y alumnas donde se daba una mayor incidencia de la violencia doméstica se producía un deterioro en el rendimiento académico y un incremento de la conducta disruptiva del resto de la clase.

Otras investigaciones también plantean que el rendimiento académico de los y las adolescentes está vinculado con el clima familiar (Paulson, Marchant & Rothlisberg, 1998) y existe una relación latente entre el comportamiento paterno y el rendimiento académico (Weiss & Schwarz, 1996). También se ha encontrado una importante influencia del estilo educativo parental en el logro académico, más concretamente, el estilo parental autoritario se relaciona con peores resultados académicos en la mayor parte de las culturas analizadas (Pong, Johnston & Chen, 2010).

Maltrato intrafamiliar y relaciones entre iguales

Durante la adolescencia, las y los estudiantes aspiran a estar integrados en redes de amistad, ser aceptados y aceptadas socialmente e incluso ser populares dentro de su grupo de iguales. Habitualmente, las y los estudiantes considerados sociométricamente como populares dentro del grupo, muestran mayores niveles de prosocialidad, comportamiento cooperativo y bajos niveles de agresión. Sin embargo, además de estas cualidades positivas que permiten lograr la aceptación social en el grupo, existen otras estrategias como las conductas violentas y transgresoras. Diversas investigaciones, han encontrado una relación positiva entre las conductas de bullying en el aula y la aceptación social en el grupo (Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2006; Wang, Iannotti & Nansel, 2009) así como con la popularidad percibida (Ahn et al., 2010; Vaillancourt, Hymel & Macdougall 2003).

La aceptación social, en relación con la victimización en el bullying, ha sido ampliamente investigada encontrándose habitualmente que las víctimas suelen tener altas puntuaciones de rechazo dentro del grupo y una puntuación más baja en popularidad (Crick & Bigbee, 1998; Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010). Determinadas características personales y contextuales, también pueden aumentar el riesgo de sufrir maltrato por parte de los iguales. La victimización, se ha relacionado con un amplio rango de problemas tales como la depresión, la ansiedad, una baja autoestima y cierta tendencia a la introversión o el comportamiento solitario (Wang, Nansel & Iannotti, 2011).

Las investigaciones sobre el maltrato en el ámbito familiar en relación con las variables socioafectivas en el contexto educativo han sido limitadas. Entre ellas, Wang, Iannotti y Nansel, (2009), encuentran que un apoyo parental positivo constituye un factor clave de protección frente a la victimización en el acoso escolar. Por el contrario, los niños/as que han sufrido maltrato y aquellos que han presenciado violencia doméstica tienen más probabilidades de comportarse agresivamente en el grupo de iguales (Sternberg et al., 1993). En consonancia con la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1973), otros autores, han encontrado que la violencia

doméstica es relevante a la hora de explicar el comportamiento agresivo del niño/a en el grupo de iguales como un comportamiento aprendido (Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990). Los niños/as rechazados, tienden a mostrar un sesgo cognitivo que probablemente media en la relación entre rechazo y agresión. Esto supone, por ejemplo, que niños/as rechazados tienen más probabilidades de interpretar los acercamientos para establecer un vínculo social como hostiles y tienden a generar y evaluar como positivas las soluciones agresivas a problemas sociales (Dodge et al., 2003). Ser directa o indirectamente maltratado en el ámbito familiar favorece que el niño/a aprenda este tipo de comportamiento, aumentando la probabilidad de que sean rechazados en el grupo de iguales.

Baldry (2003) encontró que realizar conductas de acoso escolar está asociado a la exposición del niño/a a la violencia intrafamiliar, especialmente con el acoso directo, aunque esto no significa que sea un completo predictor de este tipo de comportamiento en la escuela. En la misma investigación, se encontró que cuando el perpetrador de la agresión hacia el niño/a era el padre, suponía un claro factor de riesgo para ser víctima o acosador. Por lo tanto, el círculo vicioso de la violencia comienza en casa y continúa en la escuela, un ciclo que aparece en el modelo teórico de Widom (1989), el cual plantea que el acoso escolar y el comportamiento antisocial en adolescentes están asociados con la violencia intrafamiliar.

Para poder desarrollar estrategias de detección e intervención en los jóvenes en situación de riesgo, es importante analizar cómo influye el contexto familiar en el ámbito educativo. Teniendo esto en cuenta, en este estudio, se analizan qué aspectos del ámbito educativo se relacionan de un modo más significativo en el grupo de adolescentes que han sufrido violencia intrafamiliar, con el rendimiento académico, las relaciones entre iguales y el acoso escolar. Basándonos en las investigaciones previas, se espera encontrar en el alumnado que recibe maltrato físico en el ámbito familiar, un peor rendimiento académico en comparación con el resto de estudiantes que no presentan esta característica. Este desempeño académico se pone de manifiesto a través de la repetición de uno o más cursos académicos (hipótesis 1) y de

un mayor número de materias suspendidas durante la última evaluación (hipótesis 2). En relación a los aspectos socioafectivos en el contexto educativo, se propusieron dos hipótesis orientadas a confirmar que el maltrato intrafamiliar se relaciona con una mayor conflictividad en las relaciones entre iguales que se producen en el centro educativo. Se espera encontrar que las y los alumnos maltratados en el ámbito familiar muestren más dificultades para interactuar y ser aceptados en los grupos de iguales, por lo que presentarían un mayor nivel de rechazo frente al resto de las y los compañeros del aula (hipótesis 3). Se espera también una mayor tendencia del alumnado maltratado en el ámbito familiar a estar implicado en episodios de bullying, tanto a través de un rol de victimización como de un rol de agresor (hipótesis 4).

Método

Participantes

Se obtuvo una muestra de 3.012 estudiantes pertenecientes a 25 centros educativos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid (España). Una vez eliminados los cuestionarios incompletos o poco veraces se mantuvo una muestra final de 2.852 participantes. El rango de edad de los participantes comprendido entre 12 y los 17 años ($M = 13.87$, $DT = .95$). El sexo mostró una distribución bastante similar; el porcentaje de chicas fue de 46.95% (1.339) y el de chicos fue un 53.05 % (1.513).

Instrumentos y variables

Victimización física en el ámbito familiar

Para esta medida, se utilizó el siguiente ítem: ‘Mis padres me pegan para castigarme cuando he hecho algo mal’. Los porcentajes de las respuestas a las cinco categorías de respuesta utilizadas fueron; nunca (70.8%), muy pocas veces (18.1%), a veces (6.9%), bastantes veces (2.2%) y muchas veces (2%). Para realizar los análisis estadísticos, esta variable se dicotomizó, tomando en consideración únicamente a aquellos participantes que habían puntuado en los grados de respuesta ‘bastantes veces’ o ‘muchas veces’ a dicha pregunta, frente al resto de respuestas.

Rendimiento académico

Esta variable se midió a través de dos ítems. ‘¿Has repetido algún curso académico?’ ‘¿Cuántas materias has suspendido durante la última evaluación?’.

Aceptación y rechazo social

La aceptación social se basa en el número de nominaciones recibidas dentro del grupo, mientras que el rechazo social representa el número de nominaciones negativas recibidas. Para el cálculo de estas medidas, se utilizaron dos cuestiones sociométricas, a las que el estudiante respondió nombrando a compañeros o compañeras de su clase. ‘Elige a los compañeros y/o compañeras con los que te gustaría trabajar en clase’ para las elecciones positivas y ‘Elige a los compañeros y/o compañeras con los que no te gustaría trabajar en clase’ para las nominaciones negativas. El número de elecciones máximo en cada pregunta estaba limitado a 12 elecciones. Para cada pregunta, se obtuvo una puntuación corregida dividiendo el número de nominaciones recibidas por cada alumno entre el número máximo de estudiantes que habían contestado en cada grupo de clase, tal como se indica en otras investigaciones con medidas similares (Garandeau et al., 2011; Zwaan, Dijkstra & Veenstra, 2013).

Roles en el acoso escolar

Se utilizó un cuestionario compuesto por 18 ítems respondido a través de heteroinforme y que ha sido validado previamente en una tesis doctoral no publicada (Martín Babarro, 2011). Proporciona información sobre la conducta de un y una estudiante y sobre el modo en que es percibida por el resto de compañeros y compañeras de la clase. Permite obtener tres tipos de roles relacionados con el acoso entre iguales: un rol relacionado con el riesgo de sufrir acoso escolar y comprende características relacionadas con el retraimiento social o la timidez (ejemplo, ‘elige a aquellos compañeros o compañeras que suelen estar solos’) ($\alpha = .93$), un rol relacionado con el riesgo de realizar conductas de acoso ($\alpha = .96$) (ejemplo, ‘elige a aquellos compañeros o compañeras que son más agresivos’) y un rol relacionado con las conductas prosociales ($\alpha = .78$) (ejemplo, ‘elige a aquellos compañeros o compañeras que ayudan a los demás’). Para el cálculo de las puntuaciones se siguió

un procedimiento similar al de la variable anterior, las nominaciones recibidas se dividieron entre el número de alumnos que respondieron en cada grupo de clase. Por último, se obtuvo una media de los ítems correspondientes a cada factor.

Victimización de acoso escolar

Se utilizó un cuestionario para medir la victimización en contextos educativos basado en el cuestionario CEVE (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004). Esta prueba fue modificada para ser contestada en forma de heteroinforme (Martín Babarro, 2014). Se tomaron 8 preguntas sobre diferentes conductas que miden la victimización de tipo social (ej., 'indica si has visto a algún compañero o compañera de clase del que hablen mal') y de tipo verbal (ej., 'indica si has visto a algún compañero o compañera de clase al que le insulten') ($\alpha = .78$). Por otro lado, respecto a las situaciones de agresión percibidas como observador, se utilizaron 8 preguntas sobre conductas que miden la agresión de tipo social (ej., 'indica si has visto a algún compañero o compañera que impide participar a otros compañeros') y de tipo verbal (ej., 'indica si has visto a algún compañero o compañera que ponga mote a otros para ofender o ridiculizar') ($\alpha = .71$). Para la puntuación final en el factor victimización y agresión, se realizó un procedimiento similar al de las variables anteriores sobre atributos perceptivos; en primer lugar se corrigieron las puntuaciones para el número de alumnos y alumnas que habían contestado y posteriormente se obtuvo la puntuación media de los ítems en cada factor.

Análisis de Datos

Para realizar los análisis estadísticos, se utilizó el programa de software SPSS versión 18. Debido a la elevada asimetría negativa encontrada en la variable victimización física en el ámbito familiar, se procedió a dicotomizar dicha variable. En primer lugar, se realizó un análisis Ji cuadrado para comparar la relación entre las variables de maltrato físico y el rendimiento académico. Para comprobar el tamaño del efecto de las diferencias significativas encontradas se utilizó el índice V de Cramer. En segundo lugar, se realizó un análisis de diferencias utilizando el estadístico t de Student, para observar las puntuaciones de aquellos participantes que

recibían maltrato físico en la familia, clasificados para la investigación como los participantes que contestaron ‘bastantes veces’ y ‘muchas veces’ a la victimización física en el ámbito familiar respecto al resto de participantes en diferentes indicadores sobre acoso escolar y sobre las variables sociométricas como la aceptación y el rechazo social. Debido a las dificultades que presenta en ocasiones dicho estadístico respecto al tamaño muestral, se analizó el tamaño del efecto a través del índice d de Cohen. Los valores de dicho índice indican un efecto pequeño cuando el valor se encuentra comprendido entre .2 y .49, un efecto moderado cuando el valor se encuentra entre .50 y .79 y un valor alto cuando es igual o mayor de .80.

Resultados

Rendimiento académico

Se realizó un análisis utilizando las variables de maltrato físico en el ámbito familiar y la variable de haber repetido algún curso académico. En la tabla 1.1, se muestra el número de participantes y los respectivos porcentajes de aquellos que eran victimizados en el ámbito familiar y la variable repetición de curso académico. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de estudiantes maltratados en el ámbito familiar y aquellos que no lo habían sido, con la repetición de curso académico (odds ratio = 1.16; 95% intervalo de confianza [IC] = .79, 1.71).

Tabla 1. 1 Distribución del número de repeticiones de curso académico realizadas en relación con la variable sobre maltrato físico

	No reciben maltrato físico	Reciben maltrato físico
	Número de casos (%)	Número de casos (%)
Nunca he repetido	1708 (62.5)	72 (60.5)
He repetido una vez	765 (28.0)	36 (30.3)
He repetido dos veces o más	260 (9.5)	11 (9.2)

También, se analizaron las diferencias en ambos grupos, en referencia al número de suspensos que habían tenido durante la última evaluación (Tabla 1.2). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de participantes respecto al número de materias suspendidas (J_i cuadrado= 13.07 , $p<01$), sin embargo el análisis del tamaño del efecto (V de Cramer = .06) mostró que dicha significación no era relevante (odds ratio = 1.9; 95% intervalo de confianza [IC] = 1.11, 3.25).

Tabla 1. 2 Distribución del número de materias suspendidas durante la última evaluación en relación con la variable sobre maltrato físico

	<i>No reciben maltrato físico</i>	<i>Reciben maltrato físico habitualmente</i>
	Números de casos (%)	Número de casos (%)
Ninguna materia suspendida	649 (23.8)	16 (13.4)
1, 2 o 3 materias	955 (35.0)	35 (29.4)
4 o más materias	1127 (41.2)	68 (57.2)

Maltrato físico en relación con la aceptación social

Se utilizó el contraste t de Student para realizar un análisis de las diferencias en las variables sociafectivas, distinguiendo entre el grupo de estudiantes que recibían maltrato físico con frecuencia y aquellos que no. Los resultados se muestran en la tabla 1.3 y en los casos en los que las variables se mostraron con varianzas homogéneas los grados de libertad fueron los casos de respuesta de todos los y las participantes ($gl = 2.852$). En los casos en los que las variables no mostraron varianzas homogéneas se mostraron entre paréntesis los grados de libertad. Se puede

observar una aceptación social más baja y estadísticamente significativa en los y las participantes que recibían maltrato frecuentemente (.26), frente a los que no (.31). Respecto al rechazo social las y los adolescentes maltratados presentaron un mayor rechazo social (.32) y estadísticamente significativo respecto a los no maltratados en el ámbito familiar (.25).

Tabla 1. 3 Diferencias entre el grupo que recibe maltrato familiar y el grupo que no, respecto a la aceptación y el rechazo social, la agresión realizada, la victimización recibida y la escala de roles en atributos perceptivos

	<i>No reciben maltrato físico</i>		<i>Reciben maltrato físico habitualmente</i>		<i>T (gl)</i>	<i>Índice D de Cohen</i>
	M	DT	M	DT		
Aceptación Social	.31	.16	.26	.14	3.63(131)***	-.34
Rechazo Social	.25	.18	.32	.19	- 4.14(127)***	.38
Agresiones realizadas en acoso escolar	.15	.21	.22	.28	- 3.37**	.28
Victimización recibida en acoso escolar	.13	.22	.21	.25	- 3.47**	.34
Atributos de rol de víctima	.13	.22	.21	.25	- 2.71**	.25
Atributos de rol agresor	.52	.91	.72	1.15	- 2.24**	.21
Atributos de rol prosocial	.24	.25	.19	.20	2.06*	.21

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Respecto al maltrato físico y su relación con las variables de medida sobre bullying, el alumnado que recibía maltrato físico en el ámbito familiar frecuentemente mostró unos niveles superiores (.22) y estadísticamente significativos en relación al resto del alumnado (.15) en las agresiones realizadas en el grupo de iguales. También se encontraron diferencias en la victimización recibida en el acoso escolar, mostrando mayor puntuación el grupo de maltratados en el ámbito familiar (.21) frente a los que no (-.13). Además, se analizaron las puntuaciones de atributos sobre el rol de agresor, los atributos sobre el rol prosocial y los atributos sobre el rol de víctima. Respecto a las puntuaciones en la escala sobre atributos perceptivos relacionados con el acoso escolar, se encontraron diferencias significativas en todos ellos. Para los y las estudiantes que sufrían maltrato en la familia (.78) respecto a los que no (.55), las puntuaciones fueron superiores y estadísticamente significativas respecto al rol de víctima. Lo mismo se encontró respecto al rol de agresor; aquellos que sufrían maltrato familiar también mostraron mayor nivel en el rol de agresividad (.72) respecto a los que no (.52). Por último, respecto a los atributos relacionados con la prosocialidad, las y los estudiantes maltratados en casa mostraron una puntuación inferior en dicho rol (.19) y estadísticamente significativa en comparación con los que no lo sufrían (.24).

Discusión

El principal objetivo de esta investigación fue comprobar la relación entre el maltrato en el ámbito familiar y diversas variables del ámbito escolar. La primera y segunda hipótesis presentadas plantearon que los y las participantes que hubiesen sufrido maltrato físico en el ámbito intrafamiliar tendrían un peor desempeño académico. Los resultados obtenidos no mostraron una relación clara entre el maltrato físico intrafamiliar y el rendimiento académico en el aula. Los datos tampoco revelaron diferencias estadísticamente significativas entre la variable maltrato intrafamiliar y la variable de repetición de algún curso académico. Respecto a la variable sobre el número de materias suspendidas durante la última evaluación, los resultados fueron significativos y se observó un aumento en el número de alumnos y

alumnas que sufrían maltrato intrafamiliar y que suspendieron 4 o más materias, respecto a los que no informaron de ningún tipo de maltrato doméstico; sin embargo, esta diferencia a pesar de mostrarse significativa, el tamaño del efecto fue muy bajo como para considerarla relevante. Sobre la base de este descubrimiento, se podría afirmar, en la línea de otros autores como Wodarski, Kurtz, Gaudin, y Howing (1990), que el maltrato intrafamiliar puede afectar al rendimiento académico, pero no de un modo dramático.

Respecto a la tercera hipótesis, los resultados obtenidos a través de la sociometría de nominación de iguales mostraron que los y las adolescentes que han sufrido violencia doméstica tienden a tener un bajo estatus social, obteniendo una aceptación social significativamente menor y un mayor rechazo en el grupo, lo que ilustra las deficiencias de interacción interpersonal que esta población podría presentar (Salzinger, Feldman, Hammer & Rosario, 1993), confirmándose así la hipótesis 3. Mueller y Silverman (1989), en su revisión de las investigaciones acerca de la socialización de jóvenes maltratados, identificaron que aquellos maltratados físicamente en el ámbito familiar tienden a mostrar elevados niveles de agresividad en sus interacciones, además de la existencia de un alto grado de retraimiento y evitación de las relaciones interpersonales. Estos adolescentes, pueden desarrollar un estilo comportamental agresivo e inflexible (Chermack & Walton, 1999), lo cual produce que el rechazo dentro del grupo de iguales permanezca (Bierman, 2004; Gallardo & Jiménez, 1997; Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Respecto a la participación en los episodios de bullying (hipótesis 4), en esta investigación, se corrobora, que las y los adolescentes maltratados físicamente en el ámbito familiar presentan tanto un rol de agresor/a en el aula tanto a nivel de conductas realizadas como de atributos personales, como una mayor victimización de bullying con una mayor presencia en dicho grupo de atributos relacionados con un rol de victimización (introversión, retraimiento), confirmándose la hipótesis. Estos resultados que pueden parecer contradictorios en realidad pueden obedecer a la siguiente explicación. La mayor parte de las investigaciones anteriores han

encontrado una relación positiva entre el maltrato en el ámbito familiar y la agresión en el maltrato entre iguales (Baldry, 2003; Sternberg et al., 1993) y nuestros resultados están en consonancia con ellos. Sin embargo, respecto a la victimización de bullying, si bien algunos autores han encontrado que el apoyo parental positivo es un factor de protección frente a la victimización de bullying (Wang et al., 2009), no existe una línea de investigaciones con hallazgos en la misma dirección que el presente estudio. Tanto las y los maltratados como maltratadores se muestran rechazados dentro del aula y a menudo han sido relacionados en la investigación con problemas internalizadores y externalizadores con bastantes características comunes, ansiedad, depresión y bajo autoconcepto.

Se podría plantear, a partir de los resultados encontrados en este estudio, que las y los adolescentes maltratados en el ámbito familiar, constituyen un grupo heterogéneo que presentaría una mayor tendencia a comportarse tanto con un rol de victimización (un porcentaje del grupo) como con un rol de agresor (la mayor parte de ellos), dentro del grupo de iguales. También, tal como se planteó en la cuarta hipótesis de esta investigación, el grupo de alumnas y alumnos maltratados en el ámbito familiar mostró un nivel más bajo de prosocialidad. Una posible explicación conjunta de estos resultados y tal y como se plantea desde la “Teoría del Aprendizaje Social” de Albert Bandura (1973) y en línea con hallazgos posteriores (Jaffe et al., 1990), es que se podría tratar de un comportamiento adquirido durante la socialización familiar, y en donde se ha participado en un aprendizaje de la violencia, tanto como sujeto activo como sujeto pasivo, con una ausencia de habilidades prosociales. Este grupo de alumnos y alumnas, estaría por tanto aplicando una estrategia relacional inadecuada en el grupo de iguales.

Como conclusión general, esta investigación aporta información acerca de cómo el maltrato en el ámbito familiar afecta a las relaciones dentro del grupo de iguales y el rendimiento académico del alumnado. Los datos obtenidos permiten enfatizar el valor de las intervenciones respecto al bullying basadas en la modificación de los modelos de comportamiento adquiridos durante la socialización familiar.

Para finalizar, es necesario señalar aquellas limitaciones del presente estudio que deben ser tomadas en consideración con el propósito de mejorarlo y orientar los futuros avances. Por un lado, la naturaleza de los datos recolectados no permite deducir la existencia de relaciones de causa y efecto. En este sentido es importante completar los datos obtenidos con datos de naturaleza longitudinal. Por otro lado, aunque los instrumentos de evaluación utilizados son fiables y válidos, consideramos que se podría enriquecer la base de datos con las percepciones y las valoraciones del profesorado sobre el clima en las clases y las relaciones que en ellas se dan. La relevancia de la variable “maltrato en casa” también exige incidir en su estudio, sobre todo en el papel de la percepción del alumnado sobre la violencia que sufren en casa, las causas que motivaron estos castigos y el momento en el que empezaron a producirse. Puesto que no se encontraron diferencias significativas entre el clima familiar y el rendimiento académico de las y los alumnos, sería oportuno considerar el valor que en estas familias se da a los estudios y cómo se valoran las habilidades intelectuales de hijas e hijos criados en ellas, así como los esfuerzos que los progenitores hacen para motivarlos. Todas estas incógnitas sólo podrán ser despejadas mediante la obtención de información más completa, objeto de futuros trabajos y publicaciones.

4.2 Estudio 2: Ecological-transaction model approach of adolescents' parental maltreatment and peer-bullying: the moderating role of bullying at the classroom

Resumen

Este estudio examina el modelo ecológico-transaccional propuesto por Cicchetti and Lynch (1993) y la naturaleza de la asociación entre adolescentes expuestos a maltrato parental y la victimización y bullying en la escuela. Se realizó un análisis multivariado multinivel de regresión en una muestra de 2.852 adolescentes entre 12 y 17 años pertenecientes a 25 escuelas de secundaria. Los adolescentes de la muestra fueron anidados en 231 clases o aulas. Variables grupales e individuales relacionadas con el maltrato parental, trastornos comportamentales, género y victimización y abuso se usaron en el análisis. Los resultados indicaron que las víctimas de maltrato parental mostraban más vulnerabilidad para convertirse en víctimas de bullying, siendo esta relación moderada por el nivel de bullying en el aula. Además, se examinó el papel de los trastornos comportamentales encontrándose una relación significativa entre estos factores en los agresores. Este estudio examina la perspectiva sistémica del modelo ecológico-transaccional sobre el maltrato infantil para demostrar la importancia entre los microsistemas escolares y familiares en la perpetuación de la victimización. Los resultados indican que lo que los niños experimentan en el hogar puede causar diferencias emocionales y comportamentales en función del clima del aula en la escuela. Por lo tanto, la comprensión de las interacciones entre los sistemas de socialización podría contribuir a diseñar programas efectivos contra el bullying.

Palabras clave: Bullying; maltrato parental; modelo ecológico transaccional; victimización.

Abstract

The present study examined the ecological-transactional model delineated by Cicchetti and Lynch (1993) and the nature of the association between adolescents' parental maltreatment and victimization and bullying at school. Multivariate multilevel regression analyses were conducted on a sample of 2.852 adolescents between the ages of 12 and 17 from 25 secondary schools. Data was nested across 231 classrooms. Classrooms level variables and individual variables in relationship to parental maltreatment, behavioural disorders, sex, and bullying and victimization were included in the analysis. Results indicated that adolescents who reported suffering violence at home, showed more vulnerability to becoming victims of bullying at school, with the relationship being moderated by the level of bullying in the classroom. It was also examined the role of behavioural disorders and a relation between these factors was found amongst the bullies but not the victims. This study uses the systemic perspective of ecological-transactional model on child maltreatment to show the importance between the school and home microsystems in the perpetuation of victimization. The results imply that what children experience at home might cause emotional and behavioural differences in varying classroom climates at school. Therefore, understanding the interactions between systems' transaction of socialisation mechanisms might contribute for effective anti-bullying programs.

Keywords: Bullying; ecological transactional model; parental maltreatment; victimization

Introduction

Bullying and victimization in a school context is considered a serious problem (OECD, 2017; Rivara & LeMenestrel, 2016), affecting at least 7% of the student population, with significant cross-national variance between 4% and 45% of its prevalence amongst them (Craig et al., 2009; Solberg & Olweus, 2003). Bullying has been defined as a subtype of aggression among peers characterized by intentionally inflicting injury, repetition over time and an imbalance of strength where the victims are incapable of defending themselves. Victimized students are subject to different forms of negative actions by one or several students including social isolation, verbal or physical aggression (Olweus, 1993).

Some scholars have focused on examining the relationship between family socialisation and bullying (Cerezo et al., 2018; Cross & Barnes, 2014; Duncan, 1999; Seeds, Harkness & Quilty, 2010). Studies have demonstrated that there are negative short and long-term consequences related to children's negative socialization experiences for those who have been exposed to abuse at home (Finkelhor, Ormrod & Turner, 2009; Herrera & McCloskey, 2001; Kolbo, Blankely & Engleman, 1996;). However, the studies of violence at home and its influence at school have not yet considered the influence of the average level of violence and bullying dynamics within the classroom. This point of view was theorised in the ecological-transactional model delineated by Cicchetti and Lynch (1993) to explain child maltreatment and social development at different contexts. Based on the integrated works of Belsky (1980), Bronfenbrenner (1977), and Cicchetti and Rizley (1981), an ecological systems theory was proposed. This comprises a set of systems (microsystem, macrosystem and exosystem) that interact with each other and are simultaneously affected by potentiating and protecting factors. This may be used to explain the occurrence of violent behaviours for each context. According to this, parental maltreatment takes place in the family microsystem when the potentiating factors outnumber the protective (factors that reduce the risk of suffering from maltreatment). Students, who have suffered from parental maltreatment in their family microsystem,

may adopt the victim role more easily, if immersed in bullying dynamics within the school microsystem. More recently, this ecological systems approach is now named as the social-ecological model for bullying (Hong & Espelage, 2012) and provides a framework that acknowledge that some group dynamics may also act as potentiating factors, for instance, an increased occurrence of bullying and violent behaviour. These ecological approaches in bullying research are of great importance to account for school contextual variables and refine our understanding about the bullying phenomenon.

Thus, the aim of the present study is to examine whether the mean levels of peer violence act as moderators between being subject of parental maltreatment and students' involvement in bullying in the classroom. The evidence provided might clarify the role of parental maltreatment and its effect under specific group conditions.

Parental maltreatment

Scientific studies have demonstrated how the presence of frequent conflict amongst family members (Cummings, Goeke-Morey & Papp, 2003; Cummings, Koss & Davies, 2015), its intensity, and the quality of members' communication (Demaray & Malecki, 2002; Lambert & Cashwell, 2004) can result in an important indicator of adolescents' psychological and behavioural maladjustment (Gámez-Guadix & Almendros, 2011; Harold & Sellers, 2018; Hébert et al., 2016). Furthermore, additional factors such as substance abuse, parents' antisocial personality, maternal depression, and physical or sexual abuse, among others, can complicate adolescents' development and social interactions (Margolin & Gordis, 2000; Nocentini et al., 2018). Socioeconomic variables, such as poverty and parents' level of education (Hotelling & Sugarman, 1986) might influence the inappropriate use of physical punishment, its arbitrariness and inconsistency (Jackson, 2000). These studies show how certain factors from the family microsystem further threaten adolescents' adaptation. In summary, the family constitutes the base for adolescents' interpretation of other contexts (Bronfenbrenner, 1977), such as the school microsystem. Therefore, it is to be expected that the experience of violence at home would inevitably influence

children's socialization in the classroom if the similar violent conditions were present in both microsystems.

A number of authors have found a relationship between parental maltreatment and school adjustment problems. Becoming a bully at school is associated with the child's exposure to violence at home (Baldry, 2003; Corvo & deLara, 2010), although these adjustment problems have been observed in relation to externalization and internalization symptomatology as a consequence. To what externalization is concerned, Sternberg et al., (1993) showed that children who had witnessed or had suffered from parental maltreatment had a higher probability of showing aggressiveness in front of their peer group, especially taking into account violent behaviour is associated with ADHD (Pope & Bierman, 1999). In that line of reasoning, the importance of ADHD symptoms should not be overlooked. Numerous studies have demonstrated that ADHD constitutes a risk factor for social problems at different systems of the ecological model (Guevremont & Dumas, 1994). Additionally, ADHD students' difficulties to read social cues properly are expected to correlate with rejection by their at school peers (Hodgens, Cole & Boldizar, 2000).

However, another group of authors has found a relationship between parental maltreatment and internalization symptoms. Research findings have shown that children who suffer maltreatment display more introverted behaviours and have a tendency to become more isolated in their peer relationships (Bolger & Patterson, 2001). In addition, children display low levels of self-esteem (Toth, Manly & Cicchetti, 1992), depression and high levels of stress (Kazdin, Moser, Colbus & Bell, 1985). These kinds of symptoms can contribute to the occurrence of anxiety problems (Mancini, Van Ameringen, Oakman & Figueiredo, 1999) reducing students' chances of establishing friendship or romantic relationships (Weiss & Hechtman, 1993). A birth cohort study looking at victims of abuse has shown the association with externalized and internalized problems and mental health problems in adulthood, such

as anxiety and post-traumatic stress disorders (Kisely et al., 2018). In a recent longitudinal study looking at the relationship between peer victimization and externalisation and internalisation behaviours, they concluded that only internalised behaviours related to peer victimization concurrently, and over time, and they are associated with increased risk for peer victimization in the presence of ADHD (Fogleman et al., 2018).

Classroom context

As well as family, school is considered to be part of the microsystem, within the ecological-transactional model. Within this context, bullying is one of the most negative social dynamics that might occur at school; peer support interventions often look at school climate and its changes as part of the ecological framework (Gómez & Gaymard, 2014). However, this phenomenon takes place in a social context or system where different actors take part of the group processes and play different roles, the classroom. An increasing number of studies on bullying explain how group norms affect children's evaluation of bullying behaviour and consequently their further involvement in it (Espelage, Holt & Henkel, 2003; Pouwels et al., 2017; Sentse et al., 2015). In alignment, a recent meta-analysis found supportive peer interaction and positive school climate as a protective factor against bullying perpetration (Zych, Farrington & Ttofi, 2019). The researches that analyse the influence of the group on bullying, have found that its effects may modify the level of acceptance of bullies. This depends on how normative this type of violence is in the classroom or school. Rejection towards bullies tended to increase in classes where bullying was not part of the social norm, whilst in classes where was part of the social norm, bullies tended to not be rejected as much in the classroom. Furthermore, the group analysis of the bystanders' positioning towards bullying would also influence the level of aggression that a victim would experience (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011).

Another group of scholars (Ahn et al., 2010; Huitsing, Veenstra, Sainio & Salmivalli, 2012) have centred on the analysis of group characteristics and the way they moderate the first level variables within bullying such as the individual level of

aggression. Ahn et al. (2010) discovered that the hierarchical structure and the density of the friendship bonds in the classroom would influence the perceived popularity of victims and aggressors. Aggressors' perceived popularity would be greater in classes with greater hierarchy and group density, while victims would be expected to be less popular. Additionally, Huitsing et al. (2012) found that the levels of school bullying in a class moderated the adjustment between victimization, depression and self-esteem.

A longitudinal study showed that victims targeted by the same bullies are likely to defend each other and corroborated retaliation hypothesis, which proposes that defenders of victims may increase the risk of being victimized by the bullies of the victims they defend (Huitsing, Snijders, Van Duijn & Veenstra, 2014). Finally, Schäfer et al., (2005) studied the structural hierarchies of social networks in the classroom and their relationship to bullying. According to these authors, in a class with a low degree of hierarchical structuring, bullies would have a wider range of targets or victims. If, however, the hierarchical structure of the class were higher, victims would be more likely to have asymmetric powers; therefore, they are more likely to be harassed in a more consistent way and less likely to avoid those harmful situations or to receive help from their peers.

Objectives and Hypotheses

We examined the ecological-transactional model of child maltreatment in combination with social learning theory (Bandura, 1977) to explain that if victimization that takes place in the family microsystem, it will also take place in the school microsystem whenever the potentiating factors are sufficiently alike. We used the mean level of bullying in order to measure the classroom' social climate. It was hypothesized a positive relationship between having suffered from parental maltreatment and victimization (Hypothesis 1a) and aggression (Hypothesis 1b) at school. This tendency would be reinforced in classrooms where the average level of bullying is higher. This context implies a more stressful social climate for the adolescents at risk, in line with the ecological-transactional model, is expected to act

as a potentiating factor for the students who have suffered from parental maltreatment at home. Consequently, this places them in a vulnerable position in relation to school bullying. This is the reason why the victims of parental maltreatment would be more likely to display behaviours related to being a victim in classes with a high average classroom level of bullying (Hypothesis 2). However, in classrooms with higher average levels of victimization, a moderation effect on the parental maltreatment-aggression association is not expected (Hypothesis 3). Finally, we expect to find some relationship between the behavioural problems explored in the study, showing an association between all the externalising behaviours explored as predictors of bullying in the individual level variables (Hypothesis 4).

Method

Participants and Procedure

A total sample of 2.852 students (47% girls, 53% boys) aged 12 to 17 ($M=13.73$, $SD=1.39$) from 25 secondary schools in Madrid (Spain) participated. The selection of the schools was based on the size and the territorial distribution of the school. Thus, the sample was representative of three types of schools classified by number of students: large (more than 800 students), medium (between 800 and 400) and small (less than 400). From the 25 secondary schools included in the study, a total 231 classrooms were identified in the sample across four courses that compose compulsory secondary education in Spain (1st E.S.O.: 32%, 2nd E.S.O.: 26%, 3rd E.S.O.: 22%, and 4th E.S.O.: 20%).

Students who had obtained parental consent to participate in the study were requested to fill in an internet-based questionnaire in the schools' computer laboratories. Instructions were provided and included information on the way the software works, as well as on the aims of the research of using the results to improve the social climate of the classrooms. They were shown an array of questions that included photos and names of their classmates on a screen on which they had to click on, in order to answer each question. Detailed instructions were given to students in

order to complete the questionnaire. Moreover, additional support by phone and e-mail was provided to those where required. Referral suggestions were also made to the school.

Instruments

Individual victimization and bullying

A peer nomination questionnaire was used to obtain this measure. The nominations were made from a bystander's point of view and a definition of bullying retrieved from Olweus' Bully/Victim Questionnaire (1996) was presented to participants in the questionnaire. Students were shown two specific items aimed at the identification of verbal (i.e. 'which classmate is insulted or humiliated by others?') and relational aggression (i.e. 'which classmate is isolated or ignored by others?'). The obtained scores on these formed a reliable scale and were averaged (Cronbach's $\alpha = .80$ for the bullying and $\alpha = .78$ for the victimization). Each item was computed considering the number of nominations divided by the number of participants in the group and an average score for the 3 items was calculated (range from .00 to .58; $M = .04$, $SD = .07$).

Students were also asked questions to identifying aggressors, 'which classmate has ignored or rejected other people?' (relational bullying) and 'which classmate has insulted or humiliated others?' (verbal bullying), and an average score for the two items was calculated ($\alpha = .94$). In addition, each item was also computed considering the number of nominations divided by the number of participants in the group and an average score for the two items was calculated (range from .00 to .53; $M = .05$, $SD = .07$).

Parental maltreatment

This measure was based on the information obtained from a self-reported questionnaire. This scale was composed of 6 items, which each contained two

elements related to physical abuse (i.e., “My parents beat me in order to punish me when I have done something wrong”) two items related to verbal abuse (i.e., “My parents insult me”) and the last two items related to emotional neglect (i.e., “I don’t feel beloved and accepted by my parents”) ($\alpha = .72$; range from 0 to 24).

Behavioural problems

This measure was based on a modified version of the ESPERI questionnaire (Parellada, San Sebastián & Martínez Arias, 2009). A total of 21-items from the adolescent version were selected. An inattention-impulsiveness factor formed by items that represented behavioural dimensions whose inappropriate levels characterize subtypes of ADHD (American Psychiatric Association, 2000). This factor included items like: “I get easily distracted” ($\alpha = .70$) (range from 0 to 24; $M = 8.64$, $SD = 5.06$). A second factor included items based on observable behaviour that promotes anti-social traits, it is also known as dissocial conducts ($\alpha = .83$) (range from 0 to 24; $M = 2.03$, $SD = 2.90$). It was composed by items like: “I humiliate other people”. A third factor, psychopathy, is defined a lack of empathy, egocentrism and guilt. Items such as “I only mind my own business” composed this factor ($\alpha = .91$) (range from 0 to 12; $M = 3.00$, $SD = 2.36$). Finally, a fourth factor referred to the hyperactivity domain, characterized by excessive and/or inappropriate activity in relation with tasks or objectives ($\alpha = .78$) (range from 0 to 24; $M = 6.56$, $SD = 5.59$).

Classroom average of victimization and bullying

This measure has been previously used in the study by Huitsing et al. (2012). The same peer nomination questionnaire for measuring individual bullying and victimization was used to calculate the classroom average levels., a proxy for bullying and victimization classroom climate. Classroom average level of victimization was obtained by using two specific questions about verbal and relational victimization. The nominations received by each student were divided by the total number of students that answered the questionnaire. Finally, those two questions were sum and classroom average victimization was calculated (range from .10 to 7.46; $M = 2.85$, $SD = 1.45$). The same process was followed to calculate the average level of bullying

at classrooms, but instead taking into account two questions on relational and verbal aggression (range from .20 to 8.04; $M = 3.16$, $SD = 1.63$).

Data Analysis

It was ran descriptive analyses and correlations to contrast the values of the measurements on parental maltreatment (students who were often and very often mistreated at home) and the different indicators of bullying and behavioural problems. In addition, a multilevel regression analysis using the software program HLM 7.0 was used (Raudenbush, Bryk & Congdon, 2010). The multilevel analysis allowed to take into account the nested structure of our data: students and classrooms. Multilevel regression method allowed the possibility to determine to which extent the correlations of the dependent variables influenced the individual or group level variables. Furthermore, it allowed us to examine of the cross-level interactions and the moderation effect amongst variables at the first and second level.

Results

Descriptive analysis and correlations

The results are shown in Table 2.1. As concerns to the violence exerted during the episodes of bullying, we found relevant correlations with the anti-social ($r = .32$) and the hyperactivity factor ($r = .28$). However, victimization did not show significant correlations with the factors related to the behavioural problems. The results showed a low significant correlation ($< .20$) between parental maltreatment and the rest of the variables in the study. The factors related to the behavioural disorders showed high and significant correlations among each other. The inattention-impulsiveness factor correlated positively with the anti-social, psychopathy and hyperactivity factors ($r = .45$, $r = .44$ and $r = .73$ respectively). In turn, the anti-social factor correlated with psychopathy ($r = .41$) and with hyperactivity ($r = .45$). Finally, psychopathy also correlated with hyperactivity ($r = .38$).

Tabla 2. 1 Means, Standard Deviations and Correlations for the Study Variables

Variables	M (SD)	1	2	3	4	5	6
1. Victimization	.04 (.07)						
2. Aggression	.05 (.07)	.16**					
3. Parental Maltreatment	4.67 (3.16)	.05	.12**				
4. Inattention-Impulsiveness	8.64 (5.06)	-.03	.26**	.15**			
5. Psychopathy	3.00 (2.36)	-.04	.13**	.09**	.44**		
6. Anti-social	2.03 (2.90)	-.05	.32**	.19**	.45**	.41**	
7. Hyperactivity	6.56 (5.59)	-.02	.28**	.17**	.73**	.45**	.38**

Multilevel analysis

Random-coefficient regression models were tested for each variable in the student-level analysis as outcomes (i.e. inattention-impulsiveness, hyperactivity, psychopathy, parental maltreatment, sex, bullying and victimization), while bullying and victimization were tested as predictors. The aim was to explore how the measured individual variables influenced or moderated bullying and victimization in classrooms. The intraclass correlation coefficient (ICC) was calculated for the nested data determined from an intercept-only model (null model), it refers to correlation among observations within a cluster ICC=.05, this means that a 5% of the variance for both model outcomes (bullying and victimization) was explained by the classroom level-2 cluster. For aid interpretation, we also computed squared multiple correlation coefficients (Hox, 2010; Raudenbush & Bryk, 2002), following the procedure explained by Snijders and Bosker (1999), that accounts the proportion of variance of

the outcome explained by level-1 and level-2 predictors in the model, for the model of bullying as an outcome $R^2_1=.40$; $R^2_2=.36$ and for the model of victimization as an outcome $R^2_1=.10$; $R^2_2=.36$. The results of the multi-level analysis are shown in Table 2.2.

Tabla 2. 2 Multivariate Multilevel Regression Analysis of Classroom-Level Effects of Victimization and Bullying, and their Interaction with Parental Maltreatment on Individual Bullying and Victimization

	<i>Victimization</i>		<i>Bullying</i>	
	<i>B</i>	SE	<i>B</i>	SE
Intercept	.112***	.007	.091***	.006
<i>Individual Level</i>				
Sex	.053***	.010	.120***	.010
Parental maltreatment	.003***	.001	.009	.004
Attention-impulsiveness	-.002	.001	.002**	.001
Hyperactivity	.001	.001	.004***	.001
Anti-social	-.002	.001	.016***	.002
Psychopathy	-.000	.002	-.002	.001
<i>Classroom level</i>				
Classroom average victimization	.001	.012	.905***	.026
Classroom average bullying	.840***	.032	.012	.029
<i>Cross-level interactions</i>				
<i>Classroom average victimization x Parental maltreatment</i>	-.006	.003	.003	.003
<i>Classroom average bullying x Parental maltreatment</i>	.007**	.003	.001	.003

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

In relation to individual level variables ($n = 2.852$ students), it was found significant relationships between sex ($b = .053$), and parental maltreatment ($b = .003$) as predictor variables for victimization. On the other hand, the variables sex ($b = .120$), hyperactivity ($b = .004$) attention-impulsiveness ($b = .002$), and anti-social ($b = .016$) predicted bullying.

As second level variables or class level variables ($n = 133$ classrooms), we input the average level of bullying and victimization in classrooms. At classroom level, the classroom average of victimization was highly correlated with the classroom average of bullying ($r = .90$). Furthermore, the multilevel analyses allowed for the examination of the cross-level interactions and the moderation effect amongst variables (see Table 2.2). Moreover, the data suggested that the average classroom level of bullying moderated the relationship between parental maltreatment and victimization at school ($b = .007$).

To a better understanding simple slopes of this interaction effect were calculated and represented in Figure 2.1, by following the instructions provided by Aiken and West (1991). Parental maltreatment was positively associated with victimization in all classrooms, however this relationship was stronger in classrooms with high level bullying ($b = .069$, $t = 4.44$, $p < .001$) than in those with low level ($b = .19$, $t = 1.04$, $n. s.$). Classroom average of bullying, however, did not moderate the association between parental maltreatment and bullying behaviour. The average classroom level of victimization did not show any moderating effect on individual variables. The most outstanding feature of these results is the evidence we obtained in favour of the explicative value that maltreatment has. The data indicated that parental maltreatment at home is related to becoming a victim in the classroom and this tendency arises when the average levels of bullying and victimization in a class arise.

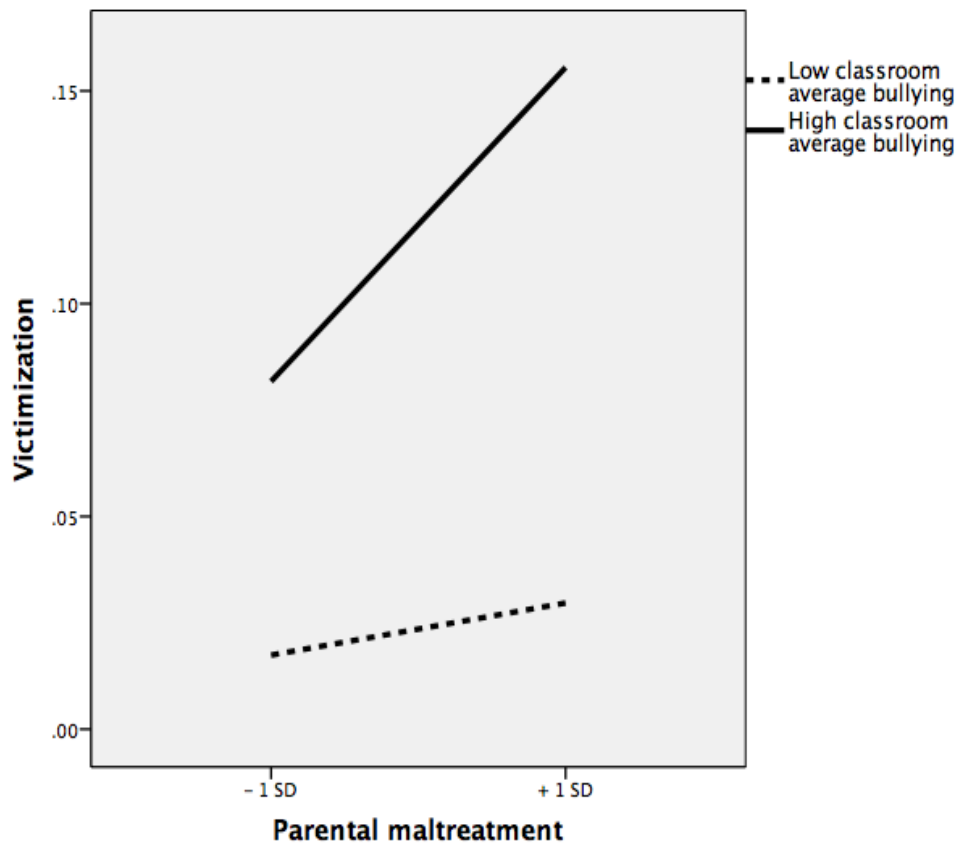


Figura 4.2 Interaction of Parental Maltreatment and Classroom Average Bullying in Predicting Victimization

Discussion and conclusion

The main objective of this study was to test the systemic transaction between the microsystems of parental maltreatment and school bullying through multilevel analysis of the data collected. We believe that this transaction will show an interaction if the potentiating factors reach a significant level in the classroom. The interpretations of our empirical results allowed us to confirm our H1a but not the H1b. Those students who had been maltreated at home showed statistically significant differences in the adoption of a victim role, but not a bully role, compared to those who have not suffered parental maltreatment. These results are consistent with the findings of Marturano, Ferreira and Bacarji (2005) in relationship to victimization.

However, these results do not point in the same direction as the findings of authors such as Baldry (2003) who found that there is a relationship between parental maltreatment and becoming a bully at school.

In reference to victimization as a function of the class context, our results support the expectations of the ecological-transactional model on child maltreatment (Cicchetti & Lynch, 1993). In our second hypothesis, we suggested that the process of learned experiences from being exposed to parental maltreatment might activate the latent schemas of the students (Calvete, 2014). This may then lead to the transfer of vulnerability from one context to the other whenever similar conditions are present. Therefore, we expected more victimization behaviours in the students who have suffered abuse at home, and this was more likely when there was an increased level of bullying or present conditions for bullying in the classroom. After the cross-sectional analysis between the first and second level variables, we discovered that the second level variables moderated the relationship between having suffered from parental maltreatment and having behaved as a victim in the classroom. Classrooms that had high average of victimization in bullying behaviours moderated students' victimization, if they have suffered parental maltreatment. The empirical results of this study allowed us to confirm our second hypothesis. In this way, those students who had suffered parental maltreatment showed greater predisposition to behave as victims in those classrooms where the average level of bullying was high. We were unable to establish a relationship between the students who have suffered from parental maltreatment and the average level of bullying in classrooms, even when the conditions of bullying in the class were prominent. We would like to underline the fact that we could not find a significant relationship between the behavioural factors and parental maltreatment, confirming our hypothesis 3. In regards to hypothesis 4, we confirmed that behavioural problems predict bullying behaviour, in particular hyperactivity, attention-impulsiveness, and anti-social variables in the model. Interestingly psychopathy did not have significant association as a predictor of bullying, none of the behavioural problems explored predicted victimisation, these

results are in line with investigations that show that bullies report more externalisation problems than victims who often display more internalisation problems (Kelly, Newton & Stapinski, 2015).

The present study managed to confirm empirically with quantitative analytical strategies for the educational research context, the existence of a significant relation between victimization at school and parental maltreatment at home, whilst also considering the social climate of the classroom in the analysis. It fills a gap in literature and uses the systemic perspective of the ecological-transactional model on child maltreatment to show the importance between the school and home microsystems in the perpetuation of victimization, hence supporting the use of ecological approaches in bullying research and educational psychology to better understand mechanisms and factors that influence bullying dynamics (Hong & Espelage, 2012).

The practical implications of these results cannot be overlooked. The results imply that what children experience at home might cause emotional and behavioural differences in varying classroom climates at school. As consequence, the lack of understanding of these interactions between systems' transaction of socialisation mechanisms might contribute to inefficient intervention practices and advocates for anti-bullying programmes that include parental engagement and cooperation (Van Niejenhuis, Huitsing & Veenstra, 2020) in their design, and acknowledge the importance of both systems (school and parents) while dealing with bullying at school. In that sense, we recommend obtaining detailed information about students' family atmosphere in terms of exerted violence and our data suggest that the inclusion of programmes that take into account parental interventions may increase its effectiveness (Ttofi & Farrington, 2011). It is also advisable to promote the notion of matrix or system of systems and whole school approaches to bullying (Brewer, Brewer & Kulik, 2018). The school environment is not an isolated system with its own exclusive rules and interaction patterns, but another environment where students bring what they have learned both there and elsewhere. This implies that approaching

family members and professionals to raise awareness of the further implications of their roles in the bullying processes it is of great importance for the prevention and reduction of bullying prevalence in schools. This should be a priority for future effective anti-bullying programs and our data suggest and provides evidence about the influences between systems in the bullying phenomenon. Further investigation involving more accurate data collection on this transaction between the school system and the parental system would definitely be helpful in the development of both intervention and prevention programs, as well as, further exploration of the protective and risk factors within each system that may influence the prevalence of bullying within educational settings. Those adolescents who have witnessed scenes of aggression at home frequently constitute a group at risk and recent brain-image studies show the impact of chronic peer-victimization at a neurological level for the adolescent's brain development (Quinlan et al., 2018). The characteristics of this population should be studied more depth in order to provide teachers, schools and other professionals with accurate and effective early detection and evidence-based intervention to deal and mitigate the harm that bullying can have as a traumatic experience in the school context and beyond.

Limitations and future research

A number of limitations should be taken into consideration for the interpretation of our results. First, the cross-sectional nature of the data in this research does not provide any insight on the duration or the stability of the relationships we have discovered in bullying dynamics. In this sense, a longitudinal study is required to determine the consistency of the relationships at classrooms; perpetrators and victims and bullying dynamics or violence at home may change over time. Second, although peer nomination is probably one of the best and most recommended methods of studying bullying behaviour (Bukowski, Gauze, Hoza & Newcomb, 1993), other methods might be additionally used in future studies (i.e. self-report methods) due to concerns about common method variance. Third, due to the importance of the variable maltreatment at home, it is also crucial to focus on the in-depth and reliable

tools or selection procedures that can inform about this variable in research. Key questions such as who triggers violent incidents at home, when these incidents have been initiated and what are the beliefs that the student who lives in such environment holds about those episodes, are only some of the key questions that future researchers need to address to improve knowledge in the state of the art.

4.3 Estudio 3: Maltrato entre iguales y depresión en el aula mediados por la percepción del rechazo parental en una muestra de adolescentes: Un modelo de mediación multinivel.

Resumen

El bullying constituye un problema global para la sociedad y específico para los contextos escolares. México es un país que desafortunadamente tiene gran prevalencia de abuso dentro de sus aulas. El modelo social-ecológico es un marco teórico ideal para investigar el fenómeno complejo y grupal del bullying. La teoría de la aceptación-rechazo explica algunos de los problemas que presentan los adolescentes que sufren de abuso tanto para con sus iguales como para con sus familias. La percepción del rechazo parental por parte del adolescente, se relaciona con la sintomatología depresiva y a menudo se identifica a través de los incidentes de bullying en el contexto escolar. A nivel intervencionista es necesario explorar la influencia del rechazo parental como factor de riesgo en la prevención del bullying.

Este estudio explora las relaciones entre el bullying, la victimización, el rechazo parental percibido y la sintomatología depresiva del adolescente en muestra de 1.208 adolescentes Mexicanos en 27 aulas. Se realiza un análisis de mediación multinivel agrupado en aulas, para observar la influencia como mediador que el rechazo parental ejerce entre la relación del bullying y la victimización con la sintomatología depresiva, tanto dentro de las clases para cada individuo, como entre las distintas clases del estudio.

Los resultados confirman una mediación parcial del rechazo parental en las relaciones entre bullying y victimización con la depresión al nivel intra-clase, mostrando su efecto indirecto significativo. Dicha mediación y efecto indirecto desaparece en el análisis entre-clases y muestra una relación directa entre el rechazo parental percibido y la sintomatología depresiva del adolescente.

Las conclusiones de nuestros datos afirman la idoneidad de los análisis multinivel y el marco social-ecológico para investigar mecanismos teóricos del bullying de manera empírica. Los resultados sugieren la incorporación de intervenciones con componentes de apoyo al sistema familiar, especialmente a la hora de reducir y prevenir la sintomatología depresiva en el adolescente.

Palabras clave: Rechazo parental; Bullying; Victimización; Maltrato entre iguales; Aula; Depresión ; Mediación multinivel; Escuela secundaria; México.

Abstract

Bullying constitutes a global problem for society, and a specific one for the educational context. Mexico, unfortunately, is one of the countries with highest prevalence in regards to peer bullying in the classroom. The socio-ecological model is an ideal framework to research about bullying as a group and complex phenomena. Rejection-acceptance theory aims to explain some of the common problems that adolescents experience amongst peers and family members. Adolescent's rejection perceptions are related with depressive symptoms and those are often identified when bullying incidents take place at the school context. From an intervention perspective, it is important to explore the influence of perceived parental rejection as a risk factor in the prevention of bullying.

The present study explores the relationships between victimization and bullying, perceived parental rejection, and depressive symptoms in a 1.208 Mexican adolescent sample, distributed in 27 classrooms. A multi-level mediation analysis is conducted clustering the classrooms, in order to observe the mediation influence of perceived parental rejection between bullying, victimization and depression within the classroom and between classrooms.

Our results confirm a partial mediation of the parental rejection between bullying, victimization and depression at the within-classroom level, showing a significant indirect effect. Such indirect effect and mediation influence disappears at the between-classroom level, showing a direct relationship between perceived parental rejection and depressive symptoms on the adolescent.

Our conclusions support the use of multi-level analysis and the socio-ecological framework to explore theoretical mechanisms of bullying empirically. Our findings suggest the incorporation in interventions of parental support components, especially if interventions are aim to prevent and reduce depressive symptoms within the adolescent population.

Keywords: Parental rejection; Victimization; Bullying; Peer-bullying; classroom; Depression; Multilevel mediation; Secondary School; Mexico.

Introducción

El bullying y la victimización forman parte de un fenómeno complejo y dañino para el contexto escolar y sus agentes. Constituye un problema global para la comunidad educativa (Cook et al., 2010; Hawker & Boulton, 2000), los investigadores a nivel mundial continúan buscando respuestas a dichos comportamientos con el fin de aliviar, entender y prevenir dicho problema. Recientemente, las Naciones Unidas realizó un estudio con un cuestionario de opinión a 100.000 adolescentes en 18 países, los resultados mostraron que dos tercios de la muestra contestaron que han sido víctimas de bullying (Livingstone, Stoilova & Kelly, 2016). En México, como describe el estudio internacional TALIS acerca del clima escolar (OECD, 2014), se sitúa como país entre los niveles más altos de intimidación y abuso verbal dentro del aula en comparación con otros 34 países comparados en este estudio transcultural. Recientemente, el observatorio nacional de la escuela en México, mostró que la prevalencia en adolescentes de los episodios de victimización por causa del bullying afectaron a una cuarta parte de la muestra, siendo la victimización dentro del bullying el comportamiento más prevalente de hasta un 24.1%. En cuanto a la perpetuación del bullying, el maltrato entre iguales dentro de los compañeros de la clase parecen tener un papel principal como agentes perpetradores representado un 63% de las conductas de maltrato entre iguales registradas dentro del observatorio (Frias & Finkelhor, 2017).

A pesar de las complicaciones para identificar y definir este fenómeno violento, la comunidad científica ha sido capaz de demostrar consenso acerca de la definición del bullying y el análisis de dicho fenómeno, gracias en parte al pionero trabajo de Olweus (1978) y las consecuentes investigaciones en el área (Hawker & Bolton, 2000; Reijntjes et al., 2010; Moore et al., 2017). La extensa investigación en el área proporciona conocimiento acerca de los principales agentes de dicha conducta, principales factores de riesgo y dinámicas asociadas con bullying y la victimización en entornos escolares, también llamado maltrato entre iguales.

Dentro del estudio del maltrato entre iguales en México, existe un progresivo interés por incorporar como objeto de estudio el ambiente escolar y otros factores contextuales (Vega & González, 2016). El clima social dentro del contexto escolar es una variable de relevancia por su aportación al desarrollo cognitivo y social de los adolescentes (Thapa et al., 2013). Desde un punto de vista contextual, la clase y el grupo de iguales y su influencia como norma de grupo juegan un papel importante dentro de las dinámicas de bullying y maltrato. La depresión, por otro lado, es uno de los factores de riesgo más citados dentro de estas investigaciones como consecuencia de la victimización y el maltrato entre iguales (McDougall & Vaillancourt, 2015). Diversas investigaciones han generado evidencia de la relación entre la depresión y la victimización entre iguales dentro del aula (Hanish & Guerra, 2000; Hawker & Boulton, 2000; Snyder et al., 2003; Sweeting et al., 2006; Zwierzyńska, Wolke & Lereya, 2013).

Desde una perspectiva ecológica, es importante explorar factores contextuales, el sistema parental y el sistema de iguales, como componentes principales del clima social del adolescente. Este estudio considera el modelo social-ecológico del adolescente (Bronfenbrenner, 1977) y el modelo transaccional de la violencia (Cicchetti & Lynch, 1993) y propone que ambos componentes (grupo de iguales y sistema familiar) y su percepción desde el punto de vista del individuo, son factores fundamentales para entender la depresión del adolescente dentro del aula y su relación con las experiencias de victimización y maltrato entre iguales. Dichos factores deben ser considerados simultáneamente con el fin de entender y crear protocolos de intervención y prevención más efectivos dentro del sistema escolar (Bradshaw, 2015). Para ello, se usó un cuestionario con 998 adolescentes agrupados en clases en distintos colegios en el estado de México. Las técnicas de regresión multinivel nos permiten observar las variables contextuales e individuales simultáneamente y elaborar modelos donde se expresa la relación directa e indirecta entre el maltrato entre iguales (Bullying y victimización) con la depresión y la influencia mediadora del rechazo parental, especificando como las relaciones de

grupo y del individuo en la clase influyen en ambos niveles (nivel individual y nivel de clase). A continuación se muestran los estudios teóricos y empíricos que han llevado a postular y poner a prueba dicho modelo en el estudio.

Modelo social-ecológico de la victimización y la teoría del rechazo-aceptación parental

El modelo social-ecológico sobre la victimización surge a raíz de los trabajos teóricos acerca de la ecología del individuo realizado inicialmente por Bronfenbrenner (1977). Su trabajo proporciona a las ciencias sociales un marco de referencia más amplio para observar y analizar las variables individuales, sociales y culturales que van más allá del contexto inmediato de una conducta como la victimización y el maltrato entre iguales. En este modelo el bullying y la victimización son un fenómeno considerado como producto de una serie de relaciones complejas que se desarrollan entre las características individuales y el contexto social del adolescente (Espelage y Swearer, 2003; Swearer et al., 2010). En la revisión teórica del fenómeno del bullying en el contexto educativo, creada por Hong y Espelage (2012), se plantea que el clima familiar puede tener una influencia fundamental sobre la vulnerabilidad de los estudiantes de cara a ser victimizados en su entorno educativo. Investigaciones empíricas en contextos educativos respaldan este modelo encontrando relaciones entre bullying y diferentes variables que provienen de diferentes contextos, como por ejemplo, las relaciones entre iguales, el colegio y la comunidad (Carrera, De Palma & Lameiras, 2011; Swearer & Espelage, 2004). En un estudio longitudinal con una amplia muestra encontraron que los padres de adolescentes que fueron negligentes en el cuidado de sus hijos de manera emocional y física durante la infancia, tenían mayores probabilidades de ser rechazados por sus iguales y desarrollar más conductas desajustadas más adelante en su desarrollo (Chapple et al., 2005).

La familia constituye un pilar fundamental para la socialización y el desarrollo de los niños y adolescentes, ya que a través de ésta, interpretan las experiencias que acontecen en sus otros contextos de interacción (Bandura, 1977; Kennedy & Kennedy, 2004). En el modelo ecológico-transaccional elaborado por Lynch y

Cicchetti (1998) se propone que el maltrato es producto de un sistema de múltiples interacciones entre diferentes sistemas, que pertenecen a distintos niveles: el microsistema, el macrosistema, y exosistema. Asimismo, el maltrato infantil es producto de diversos factores de riesgo o potenciadores que provienen de cualquiera de estos niveles y al mismo tiempo es inhibido por un conjunto de factores protectores o compensatorios (Figura 5.3). Las víctimas de bullying en contextos educativos a menudo se encuentran en familias con historia de abuso o cuidados parentales inconsistentes (Lereya et al., 2013), a su vez, cuando los adolescentes perciben dichos cuidados de manera positiva tienen menos probabilidades de ser victimizados en clase (Bowes et al., 2010). Estos hallazgos son conformes con la teoría de la aceptación y rechazo parental (Rohner, 1986), la cual postula que los individuos que perciben estar rechazados tienen mas probabilidades de desarrollar problemas del comportamiento y depresión (Rohner & Khaleque, 2008; 2010).

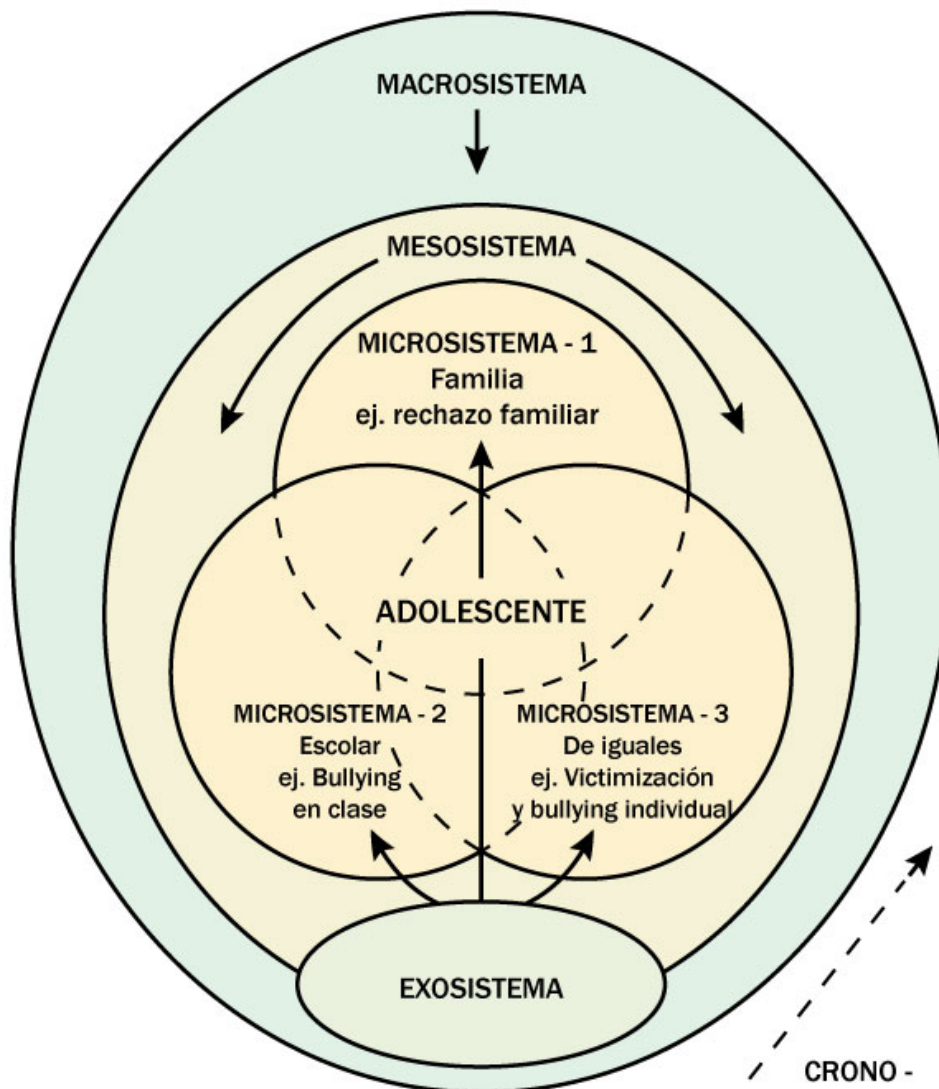


Figura 4. 3. Modelo social-ecológico de la victimización y ecológico transaccional de la violencia (Holt y Espelage, 2012; Cichetti y Lynch, 1998)

Georgiou postula que “los padres necesitan ser educados e informados acerca del bullying y la victimización porque la raíz de los problemas de este fenómeno se encuentra en casa” (Georgiou, 2008, pg. 123). Los investigadores han sugerido que se puede avanzar en el conocimiento sobre la victimización por bullying estudiando la interacción de diversas influencias contextuales, destacando el valor de la familia (Hong & Espelage, 2012; Lynch & Cicchetti, 2002). Pese a la postulación teórica de

esta influencia, se encuentran escasos ejemplos empíricos de cómo estas interrelaciones se comportan en el contexto escolar simultáneamente.

Maltrato entre iguales en el aula (Bullying y victimización) y la depresión en la adolescencia

Diversas investigaciones, incluyendo estudios longitudinales, han mostrado que existe una asociación entre las diversas formas de victimización entre iguales y la depresión (Hanish & Guerra, 2002; Hawker & Boulton, 2000; Snyder et al., 2003; Sweeting et al., 2006; Zwierzyńska, Wolke & Lereya, 2013; Klomek et al., 2007; 2008; 2011; Sourander et al., 2009). La reciente revisión meta-analítica de Moore et al., (2017) identifica mas de 150 investigaciones y presenta evidencia suficiente para demostrar la relación causal entre la victimización y la depresión entre otros problemas de salud mental. La victimización entre iguales y el bullying son predictores de otros factores relacionados con la sintomatología depresiva, a menudo expresados como los comportamientos de internalización, la cual implica una vivencia de tensión psicológica que se manifiesta de forma introspectiva. Bajo este concepto se encuentra un conjunto de elementos tales como la soledad (Juvonen, Nishina & Graham, 2000; Kochenderfer & Ladd, 1996), el miedo (Dill et al., 2004), la somatización y la ansiedad (McDougall & Vaillancourt, 2015), todos ellos factores involucrados en la internalización de la experiencia de victimización en el aula y la consecuente sintomatología depresiva. En el peor de los casos, se ha encontrado relación y riesgo entre depresión y la victimización y el bullying en el aula con la ideación suicida e intentos de suicidio (Klomek et al., 2011; MacLeod & Morris, 1996; Rigby & Slee, 1999). Algunos autores defienden que los adolescentes que muestran síntomas de depresión podrían ser consecuencia de la victimización que sufren en el aula, pero también un factor de riesgo dentro de las dinámicas del grupo ya que los agresores podrían percibir estos estudiantes como blancos fáciles con dificultades para defenderse por sí mismos (Garandeau & Cillessen, 2006). Un estudio longitudinal en el Reino Unido concluye que la asociación entre la victimización y los problemas internalizadores y sociales son recíprocos y se

relacionan bidireccionalmente (Sweeting et al., 2006). La victimización escolar del adolescente se ha asociado, con síntomas psicológicos negativos anteriormente descritos y un pobre ajuste psicosocial (Defensor del Pueblo, 2007), poniendo de manifiesto la importancia de la prevención e intervención del bullying y la victimización en contextos educativos. A pesar de que la relación entre rechazo y la depresión es compleja (Nolan, Flynn & Garber, 2003), existen algunos estudios que examinan el rechazo parental y la depresión del adolescente (McLeod et al., 2007; Muris et al., 2004; Hale et al., 2003).

Percepción del rechazo parental en el contexto familiar y depresión

La importancia de las relaciones entre cuidadores y niños, se ha resaltado desde la perspectiva de la teoría y patrones del apego, demostrando la influencia de dichos patrones en el futuro comportamiento del niño y adolescente en la edad adulta (Thompson, 2000). Dicha teoría ha trazado relaciones explicativas entre las relaciones con padres e iguales (Bowlby, 1988). La figura de apego primaria desarrolla un vínculo de calidad con el niño que afecta al desarrollo de modelos operantes internos de las relaciones sociales, lo cual tiene una influencia en cómo los adolescentes usan las estrategias para relacionarse con los otros, incluyendo compañeros de clase (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Se ha encontrado asociación directa e indirecta entre la calidad del apego entre el sistema parental y el niño y la probabilidad de sufrir victimización y el bullying en el contexto educativo (Kokkinos & Panayiotou, 2007; Walden & Beran, 2010; Eliot & Cornell, 2009).

En relación al rechazo parental, la teoría de la aceptación y rechazo parental e interpersonal (Rohner, 1986) examina cómo el rechazo o aceptación parental influye en el ajuste psico-social del individuo. Aquellos que perciben ser rechazados parecen tener mayor disposición a desarrollar problemas del comportamiento, afecto depresivo y otras dificultades relacionadas con la salud mental en la vida adulta (Rohner & Khaleque, 2008).

Numerosas investigaciones muestran la importancia de la percepción del contexto familiar del adolescente y su influencia en un ajuste psicosocial positivo (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; Rodrigo López, Quintana, Casimiro & Chaves, 2009; Povedano et al., 2011). La mayoría de los adolescentes tienden a tener relaciones cercanas y abiertas con su contexto familiar lo cual se relaciona con el bienestar del adolescente (Armistead, Forehand, Beach & Brody, 1995) incrementando los niveles de autoestima y disminuyendo el riesgo de depresión (Laible, Carlo y Roesch, 2004). Por otro lado, percepciones negativas entre el adolescente y la familia pueden crear problemas de ajuste social, incrementando los síntomas depresivos (Buehler & Gerard, 2002; Johnson, LaVoie & Mahoney, 2001) incluso de manera indirecta (Povedano et al., 2012). La sensibilidad al rechazo por parte del adolescente (Downey et al., 1998; Feldman & Downey, 1994), puede aumentar las probabilidades de victimización y bullying en el aula (Rudolph & Zimmer-Gembeck, 2014) y las consecuencias comportamentales exacerbar la sintomatología depresiva (por ejemplo sentimientos de abandono, retraimiento emocional). Por tanto la percepción de falta de apoyo en el sistema familiar, puede crear un círculo vicioso en donde el maltrato entre iguales dentro del aula aumenta la sensibilidad a percibir rechazo dentro de la familia (Joiner, Coyne & Blalock, 1999) y viceversa, generando una influencia transaccional donde el sistema familiar interacciona con el escolar. Una investigación neuronal acerca de la exclusión apoya la sensibilidad percibida que el adolescente victimizado puede experimentar en esta etapa (Masten et al., 2009). Los cambios dentro de la etapa adolescente pueden dificultar el ajuste social (Musitu, Jiménez & Povedano, 2008; Oliva, Parra & Arranz, 2008) pero también influir en las estrategias parentales para desarrollar vínculos positivos especialmente cuando el adolescente experiencia victimización en el contexto escolar y la sintomatología depresiva aflora junto con los cambios en el desarrollo del adolescente y los conflictos en el aula.

Influencia grupal del bullying y la victimización en el aula

Durante la adolescencia, las y los estudiantes aspiran a estar integrados en redes de amistad, ser aceptados y aceptadas socialmente e incluso ser populares dentro de su grupo de iguales, y por tanto de su clase. La aceptación social, en relación con la victimización en el bullying ha sido ampliamente investigada encontrándose habitualmente que las víctimas suelen tener altas puntuaciones de rechazo dentro del grupo y una puntuación baja en popularidad dentro de la clase (Swearer et al., 2010). Determinadas características personales y contextuales, también pueden aumentar el riesgo de sufrir victimización por parte de los grupos. La victimización, se ha relacionado con un amplio rango de problemas tales como la depresión, la ansiedad, una baja autoestima y cierta tendencia a la introversión o el comportamiento solitario (Wang, Nansel & Iannotti, 2011).

Salmivalli, (2009) en su revisión acerca de bullying y la victimización desde el punto de vista grupal, mantiene que las clases o aulas dentro de cada escuela difieren en los niveles de bullying y victimización, investigaciones reportan hasta un 13% de la variabilidad de la victimización entre clases (Kärnä, Voeten, Poskiparta & Salmivalli, 2010), demostrando la influencia del contexto de clase y su influencia moderadora dentro del grupo (Kärnä et al., 2011), a su vez estudios muestran que la victimización y el bullying a menudo ocurre dentro del grupo de iguales (Del Rey & Ortega, 2008; Eslea et al., 2004). Rigby (2005) encontró que las relaciones positivas entre iguales y las amistades reducían significativamente el riesgo de victimización en la escuela en una muestra de 400 escuelas primarias en Australia. Pero como describe Salmivalli (2009), la interacción entre las variables contextuales y la victimización no han sido ampliamente estudiadas. Investigadores han tomado nota de como el comportamiento problemático es a menudo el producto de la interrelación entre el individuo y su contexto (Belsky, Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2007; Swearer et al., 2010). En este estudio, se argumenta que el maltrato entre iguales, considerando la victimización y el bullying, se asocia directamente con la depresión de los adolescentes, pero dicha asociación puede depender, entre otros factores, de la

norma grupal en el aula, considerando el aula como un factor fundamental de influencia. Las “normas de clase” son aquellas que definen una “norma, valor o condición compartida por los miembros de un grupo social que dicta lo que es apropiado, esperado y deseado en relación a conductas y actitudes que son importantes para el grupo” (Turner, 1991, p. 3). En el contexto del maltrato entre iguales dichas normas explicarían la falta de defensa e intervención de los testigos cuando observan comportamientos de abuso en el aula y porque los comportamientos de abuso difieren de clase en clase. La influencia del aula también explicaría porque la falta de apoyo puede influir en los síntomas depresivos de aquel que ha sido involucrado en dinámicas de abuso entre iguales, exacerbando su sensibilidad de percepción al rechazo y la posibilidad de ser victimizado por no cumplir las normas de referencia del grupo (Juvonen & Galvan, 2008; Juvonen & Ho, 2008). Por otro lado, otros autores defienden que el contexto de victimización actúa como moderador, creando una influencia menor en las víctimas cuando existe más victimización en la clase, creando un apoyo paradójico cuando hay más víctimas dentro del grupo, convirtiendo de este factor en sistema protector para la víctimas generando atribuciones externas acerca del abuso (Bellmore, Witkow, Graham & Juvonen, 2004; Nishina & Juvonen, 2005). Perren, Ettekal y Ladd (2013) en su estudio con 400 alumnos acerca de los sentimientos de atribución y la victimización entre compañeros de clase, encontraron que aquellos con atribuciones internas, la victimización grupal se relacionaba de manera más acentuada con problemas internalizadores como la depresión.

Rechazo parental como mediador del bullying en el aula y la depresión del adolescente

Déficits en el apoyo percibido incrementan los síntomas depresivos en la adolescencia (Lewinsohn et al., 1994; Sheeber, Hops, Alpert, Davis & Andrews, 1997; Slavin & Rainer, 1990; Stice & Bearman, 2001; Windle, 1992). En concreto, el apoyo parental o la carencia del mismo, es un predictor de la sintomatología depresiva y del diagnóstico de depresión mayor (Stice, Ragan, Randall, 2004). También es un

factor protector para reducir la frecuencia de comportamientos de bullying en la escuela (Baldry & Farrington 2005; Espelage et al., 2000) y la victimización (Wang, Iannotti y Nansel, 2009). La adolescencia es un proceso de cambio tanto para padres y cuidadores como para los adolescentes, numerosos estudios indican que los adolescentes revelan menos información a sus padres a medida que se hacen mas mayores (Finkenauer et al., 2002; Laird et al., 2013; Smetana et al., 2006). Por otro lado, los padres experimentan emociones de frustración y desesperación cuando son incapaces de proteger a sus hijos (Lorion & Saltzman, 1993; Osofsky et al., 1993), aunque la mayoría de los padres suelen abarcar el problema hablando de la victimización con sus hijos y contactando a la escuela (Waasdorp, Bradshaw & Duong, 2011). Las familias juegan un papel crítico, proporcionando apoyo emocional a las víctimas, en la disuasión de los incidentes de bullying y en la puesta en funcionamiento de estrategias para el manejo de situaciones de bullying y victimización (Bradshaw, 2014). Recientemente Larrañaga, Yubero y Navarro (2018) investigaron acerca de las relaciones de los padres en episodios de bullying poniendo de manifiesto las dificultades de dar consejos adaptativos por parte de los padres a los alumnos victimizados.

Previos estudios (Moore et al., 2017) han examinado la relación entre las variables independientes de este estudio (rechazo parental, bullying y victimización) y la variable dependiente (depresión), pero hasta la fecha no se conocen estudios explorando los procesos subyacentes de estas relaciones, considerando la percepción del rechazo en el sistema familiar como factor mediador en estas relaciones (Hale et al., 2005). En este estudio se propone un modelo de mediación multinivel con el fin de examinar los mecanismos de la interrelación entre la victimización y el bullying y la norma de grupo dentro de la clase como predictores de síntomas de depresión en el adolescente, teniendo en cuenta el papel mediacional del sistema familiar representando por la percepción del rechazo parental de adolescente. En un modelo de mediación multinivel, como el propuesto, se consideran los efectos de clase de cada una de las variables implicadas, pero también se comparan dichas relaciones entre

clases, con el fin de observar como las influencias contextuales se comportan a nivel de clase y entre clases (Figura 3.2).

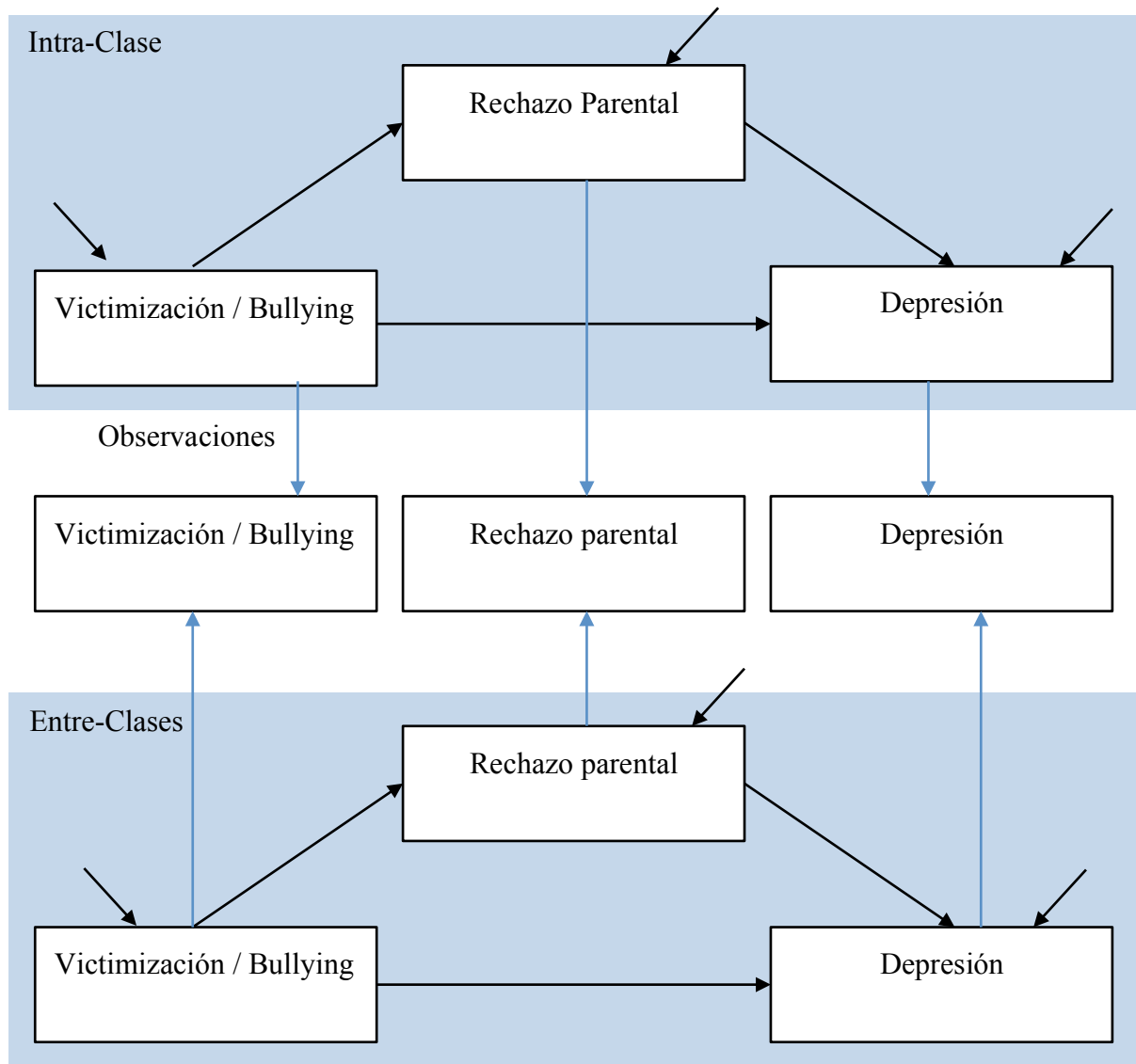


Figura 5. 3. Modelo multinivel mediacional del estudio. El rechazo parental como mediador de la victimización y el bullying como predictores de la depresión

La falta de percepción por parte del adolescente de un sistema familiar positivo, y el sentimiento de rechazo en su sistema de iguales generado por la victimización o bullying sufrido dentro del aula, acentuará la relación con la sintomatología depresiva mediando la sensibilidad del adolescente a percibir ambos entornos con sentimientos de rechazo y aislamiento, a menudo confundidos por parte de los padres y madres como parte de los cambios propios de la etapa. Esto genera un modelo ecológico de riesgo (Holt, Green, Tsay-Vogel, Davidson & Brown, 2016) que podría ser prevenido o mitigado mediante las intervenciones escolares que incluyen programas integrando sistemas parental y escolar en sus actividades (Van Wert, Mishna y Malti, 2016).

El principal objetivo de este estudio es examinar las relaciones entre el bullying y la victimización, la depresión y la percepción del rechazo parental en la adolescencia, con el fin de obtener un mejor entendimiento de estos constructos que a menudo se exploran en investigaciones de contextos escolares. Proporcionando con este estudio evidencia empírica sobre la influencia de la victimización en el adolescente incluyendo el contexto de la clase y la percepción del rechazo parental en la adolescencia para prevenir problemas tan comunes como la depresión en la vida adulta. Considerando la estructura jerárquica de los datos que se recogen en la investigación, distribuidos en aulas, se propone un análisis multinivel de mediación. Esto hace posible medir la contribución de las variables de bullying y victimización junto con la variable mediadora de rechazo parental como predictores de la depresión a nivel de clase (N_1 , nivel individual) y considerar la influencia de los efectos de clase (N_2 , nivel de clase). Por ello, se plantea que debido a la estructura jerárquica de los datos y a consideración de las influencias contextuales de todas las variables del estudio, todas las relaciones tendrán variabilidad al nivel intra-grupo (adolescentes) y el inter-grupo (clases) dando pie a las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: El bullying y la victimización predicen el rechazo parental percibido y la depresión del adolescente a nivel individual (N_1).

Hipótesis 2a: La percepción del rechazo parental por parte del adolescente mediará el efecto de la relación entre la victimización y la sintomatología depresiva dentro de la clase (N_1).

Hipótesis 2b: La percepción del rechazo parental por parte del adolescente mediará el efecto de la relación entre el bullying y la sintomatología depresiva dentro de la clase (N_1).

Hipótesis 3: El rechazo parental entre aula/clases (N_2) es un predictor de la depresión del adolescente a nivel de clase. El bullying y la victimización entre clases no predicen la depresión, siendo estos constructos más importantes al nivel de individual (N_1) que entre clases (N_2). Por tanto, el modelo psicopatológico postulado propone la depresión como variable resultado, el rechazo parental como mediador, el bullying y la victimización como predictores al nivel individual (N_1), cuando se compara el modelo entre los distintos individuos objeto del estudio, dicho modelo estadístico se distingue del mismo modelo a nivel grupal (N_2) cuando se compara dicho modelo entre aulas, encontrando diferentes resultados dentro de las variables del modelo en su manera de relacionarse a nivel estadístico mediante el análisis de mediación, encontrando diferencias a nivel grupal e individual de las influencias del modelo.

Método

Participantes

Se recogieron muestras de 1.208 adolescentes mexicanos pertenecientes a 27 centros educativos públicos de México. El 51.7% de los participantes fueron chicos y un 48.7% chicas, con edades comprendidas entre los 11 y 18 años ($M=13.65$, $DT=1.295$). Los datos constituyen una submuestra de un proyecto más amplio, llevado a cabo por la ONG Educadores Sin Fronteras en colaboración con la Secretaría del Ministerio de Educación de México y cuyos datos han sido usados por miembros del equipo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid que colaboró con el proyecto (Paredes Becerra, 2016).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados a través de un software online proporcionado a los profesores voluntarios de la organización “Educadores Sin Fronteras”. La muestra se recogió mediante el uso de la aplicación online Qualtrics (Qualtrics, Provo, UT), se dio acceso a la aplicación del cuestionario a cada educador que aceptó participar en el estudio, cada educador fue instruido en como recoger los datos dentro de su centro, a través de cursos proporcionados por la ONG u online por el grupo de investigación. Todos los alumnos adolescentes que respondieron al cuestionario fueron supervisados por los educadores voluntarios que participaron en el estudio. Se trató de una investigación descriptiva con un diseño transversal y un muestreo no aleatorio. La muestra fue recogida por conveniencia debido a la naturaleza del estudio, a través de los profesionales educativos que colaboraron en la recogida de datos dentro del proyecto.

Solo se consideraron dentro de la muestra aquellos datos que daban información necesaria y suficiente para corroborar que los alumnos que respondieron al cuestionario se encontraban en el mismo momento y lugar, agrupando dicha información como parte de la clase, la identificación de dicha información se realizó mediante la extracción del protocolo de internet (IP) y el “timestamp” de los datos, en Qualtrics y dicha información fue verificada y los datos de cada clase validados a través de los profesionales voluntarios que participaron en el estudio, durante 3 meses de recogida de datos y coordinación con los educadores voluntarios que recogieron la muestra.

Instrumentos y variables

Victimización y acoso escolar (Bullying) en el aula

Los adolescentes fueron preguntados acerca de la victimización y el bullying en la clase a través de preguntas de auto informe basadas en el “Revised Olweus’ Bully/Victim Questionnaire” (Olweus, 1996), con ítems integrados dentro de la batería de test online del estudio. Tras la explicación y definición del bullying en el

software, cada adolescente contestó preguntas globales acerca de bullying y victimización para explorar la frecuencia de dicho comportamiento en los últimos meses dentro del aula (por ejemplo “Ahora que sabes lo que es el bullying, podrías decir ¿Te han hecho bullying durante los meses pasados?; “¿Te hacen bullying tu compañeros/as de clase, de otras clases o ambos?” ¿Tú haces bullying a otros chicos/as?” “¿Con qué frecuencia has hecho bullying durante los últimos meses”). Los adolescentes también contestaron a 9-items acerca de dinámicas de victimización ($\alpha = 0.872$) verbal, física, relacional y material, y 9-items de dinámicas de abuso/bullying ($\alpha = 0.878$), todos ellos con respuestas tipo Likert con 5 niveles de frecuencia ([1] “Nunca”, [2] “una o dos veces”, [3] “dos o tres veces por mes”, [4] “una vez por semana”, [5] “Varias veces a la semana”). Las medidas de bullying y victimización para el estudio se obtuvieron agregando los 9-items de cada escala específica, los ítems globales se usaron como variables control.

Victimización grupal dentro del aula

El promedio de los niveles de victimización cada clase dentro del estudio fue calculado para representar el nivel de victimización grupal dentro del aula de las 45 clases identificadas en el estudio. Cada aula fue asignada con un promedio de victimización para representar la influencia de la norma de grupo dentro de cada aula en la muestra del estudio, todas las formas de agresión fueron contempladas para formar el promedio. Esto produce un índice de las normas descriptivas del grupo, que es, la proporción de comportamientos de victimización que se muestran en el aula (Henry et al., 2000). Un enfoque metodológico usado en el campo como indicador de las normas de grupo en el bullying (Sentse et al., 2007; Dijkstra, Lindenberg & Veenstra, 2008).

Rechazo parental

El instrumento seleccionado para medir la percepción del rechazo parental, ampliamente usado en la literatura a nivel transcultural en las investigaciones acerca de los estilos de crianza (Khaleque & Rohner, 2012) fue el Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ/C; Rohner, 2005) en sus versiones

abreviadas para el padre (PARQ-F) y la madre (PARQ-M), ambas escalas son idénticas a excepción de la figura parental en la que se centran las preguntas de cada ítem. Los ítems se responden en una escala de 4 niveles de frecuencia tipo Likert ([1] "No, nunca" ; [2]="Si, pocas veces"; [3]="Si, a menudo"; [4] = "Casi siempre"). La versión original (Rohner, 1990) y la adaptación española (Barrio et al., 2014) consta de 4 subescalas (cariño / afecto, hostilidad / agresión, indiferencia / abandono y rechazo no especificado). Para el motivo de este estudio, la suma de todas estas subescalas, fueron incorporadas en una única dimensión bipolar de Aceptación-Rechazo (Rohner & Khaleque, 2008). Esta medida agregada de aceptación-rechazo percibida puede oscilar entre los 24-96 puntos, a medida que aumenta la puntuación en la medida mas rechazo parental percibido experimenta el adolescente, formando nuestra medida de percepción del rechazo parental. La escala de rechazo percibido agregado de padre y madre mostró un índice de fiabilidad aceptable para la investigación ($\alpha = 0.73$).

Depresión

Finalmente, para la observación de los niveles de depresión se utilizó una escala de 9 ítems, adaptada del Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) (Beck et al., 1996) en su versión traducida al castellano (Beck, Steer & Brown, 2011), dicha adaptación mostró altos niveles de fiabilidad ($\alpha = 0.84$) para el estudio. El BDI-II es un cuestionario auto informe que consta de 21-ítems, utilizado considerablemente en investigación para evaluar y medir la sintomatología depresiva en referencia al manual DSM-IV (APA, 1995). Las propiedades psicométricas del instrumento son excelentes y su validez de constructo es robusta para poblaciones tanto clínicas como no clínicas a nivel internacional (Wang & Gorenstein, 2013), incluida la población adolescente mexicana objeto de nuestro estudio (Contreras-Valdez, Hernandez-Guzman & Freyre, 2015).

Sexo

La variable demográfica de género fue codificada [1] para hombre y [0] para mujer, se decidió usar la variable categórica de género (sexo) como covariable debido

a las diferencias entre bullying y victimización observadas en previos estudios (Smith et al., 2018) y diferencias en la prevalencia de depresión entre adolescentes (Masten et al., 2003). Por tanto, la variable sexo fue incluida como covariable para controlar diferencias entre el género de la muestra. Aunque existen investigaciones que apoyan otras variables demográficas de influencia en las dinámicas de maltrato entre iguales, se omitieron en el estudio por motivos éticos y de protección de datos.

Análisis de Datos

Se propuso desde el inicio, explorar la muestra de manera jerárquica, teniendo en cuenta la estructura agrupada de cada cuestionario recogido y la clase perteneciente al alumno de cada centro, con el fin de identificar a cada alumno y su respectiva clase o aula dentro del estudio. En primer lugar se realizó un análisis de correlación bivariada de las variables implicadas en el estudio, después se consideró el uso de técnicas multinivel para analizar e interpretar los datos del estudio, a pesar de que un modelo de regresión simple o mixto podría ser también adecuado como estrategia analítica, se consideró importante conservar la estructura agrupada de los datos, con el fin de observar la influencia de la variable agrupadora (clase) y la importancia de la variable mediadora como influencia contextual y ajustar el análisis a la manera que los datos fueron recogidos. La agrupación de los datos juega un papel importante dentro de la conceptualización del bullying como variable contextual, ya que puede representar la norma de grupo, cuando se usa el promedio de los niveles de victimización y bullying como la proporción de comportamientos que se muestran en el aula (Dijkstra et al., 2008; Henry et al., 2000; Sentse et al., 2007).

Para determinar si el uso de modelos mixtos (dos niveles) con varios niveles de jerarquía dentro de los datos era necesario, se usó el coeficiente de correlación entre clases (ICC) para orientar y determinar el uso adecuado de dicha estrategia analítica (Bliese, 2000). Mediante el uso la herramienta estadística SPSS (IBM corporation, Version 21, 2012). Se realizó un análisis ANOVA unifactorial con efectos aleatorios (para representar modelo nulo) con la variable principal de evaluación del estudio (síntomatología depresiva) y las aulas de cada escuela recogida en el estudio como

variable agrupadora ($n_2=45$), representando el nivel mas externo en el análisis de la estructura anidada de los datos recogidos entre clases e individuos. El índice de correlación intra-clase fue leve ($ICC=.05$; $DE=1.65$; Waldz Test $Z=1.37$; $p=.16$) indicando que solo un 5% de la variación de sintomatología depresiva fue debido a las distintas clases del estudio. A pesar de que este porcentaje no fue significativo, se continuó con la agrupación de clases como parte de la estructura anidada de los datos. La muestra de estudiantes se agrupo en 45 clases (con una media de 18.06 de estudiantes por clase), en el caso de nuestra investigación, la influencia de la clase y norma de grupo se considera crucial para la observación las dinámicas bullying y victimización en investigaciones con el tipo de muestreo realizado. Las hipótesis fueron formuladas para un modelo multinivel mediacional 1-1-1 donde todas las variables fueron medidas al nivel de estudiantes (N_1 : estudiantes), con todas las vías causales para el nivel de clase N_2 con variabilidad permitida para todas las unidades de este nivel (Zhang, Zyphur & Preacher, 2009), provocando así que los efectos directos, indirectos y totales pueden variar entre todas las unidades de nivel de clase (N_2 : aulas).

Los modelos mediacionales realizados en investigaciones observacionales con datos transversales, poseen dificultades para determinar la dirección de los efectos de las variables involucradas dentro de dichos modelos. Para verificar la estructura causal del los modelos de mediación multinivel propuestos en el estudio, se compara la direccionalidad de las variables mediante el proceso de análisis de dependencia de la direccionalidad (DDA, Wiedermann & Von Eye, 2015a, 2015b). Dicho análisis asume que las variables no se distribuyen de manera normal y se centra en las propiedades de distribución de orden superior (curtosis y asimetría), para profundizar en el entendimiento de la direccionalidad de los modelos posibles y su comparación. Para calcular el DDA, se usan de los tres Macros para SPSS desarrollados para investigaciones aplicadas que componen el análisis DDA (Wiedermann & Li, 2018): (1) Análisis de normalidad para la distribución de las variables; (2) Análisis de normalidad para las distribuciones de los residuos de los modelos; (3) Test de

independencia de los modelos en competición. Se siguen las pautas propuestas por los autores del análisis para el contexto de mediación (Wiedermann & Sebastian, 2019), donde se analizan todos los posibles pares de asociaciones que componen los modelos de mediación de interés, junto con la variable del modelo mediación que esta ausente en cada par de variables analizado a través del DDA. Por tanto, se analizó una asociación para ambos modelos (mediador y variable resultado), dos asociaciones para el modelo de bullying y otras dos asociaciones para el modelo de victimización, todos los análisis realizados controlaron la covariable sexo.

Para evaluar las hipótesis mediacionales del estudio se usó el MLmed macro para SPSS (Rockwood & Hayes, 2017), con la técnica de errores estandarizados robustos (REML). Todos los parámetros y variables del estudio fueron estimados para un modelo mediacional 1-1-1, incluyendo intercepciones al azar y efectos indirectos usando el intervalo de confianza Monte Carlo (IC). Dos modelos mediacionales multinivel independientes fueron calculados, usando la victimización y el bullying respectivamente como predictores para cada modelo. Las puntuaciones en rechazo parental percibido fue usada como variable mediadora para ambos modelos controlando la covariable sexo para la mediación del bullying y la victimización. (Figura 3.2).

Resultados

Las variables descriptivas del estudio junto con las correlaciones bivariadas se muestran en la Tabla 3.1, los estadísticos de curtosis fueron evaluados para cada variable de interés en el estudio mostrando adecuada estructura para el análisis. Las variables predictoras (bullying y victimización), variable mediadora (rechazo parental) y la variable principal de evaluación (síntomatología depresiva) mostraron una correlación significativa ($p < .01$) y de signo positivo, ninguna de dichas correlaciones superaron .80 sugiriendo la inexistencia de problemas con la colinealidad de las variables de interés (Tabachnick & Fidell, 2007). Los estadísticos de colinearidad (tolerancia) oscilaron entre 0.72 - 0.88 y los factores de inflación de la varianza entre los valores 1.13 – 1.38 representando una correlación moderada sin

problemas de multicolinealidad (Cohen et al., 2003) y sin necesidad de corrección o centrado de variables dentro del modelo de mediación (Besley, 1991).

Los resultados del análisis de la dependencia de la direccionalidad realizados con el macro DDA proporcionan información acerca de la direccionalidad de las asociaciones dentro de los modelos de mediación, apoyando el posicionamiento de las variables propuestas en cada modelo del estudio y sus respectivas direcciones dentro de la asociación. Los resultados de todos los análisis DDA computados se resumen en los apéndices (ver Tablas 3.3[a-e]. en Anexos). Para el modelo que involucra la victimización como variable predictora y la depresión como variable resultado (Victimización → Depresión), en la Tabla 3.3a. ambas variables muestran una distribución no-normal, aunque la victimización presenta diferencias en propiedades leptocúrticas y asimetría considerablemente mayores a la depresión, en base el intervalo de confianza 95% (basado en 1000 remuestreos) del bootstrap sesgo-correcto y acelerado (BCa). Ambos modelos de direccionalidad y sus residuos presentan propiedades no-normales, al analizar la independencia de los residuos usando el test de independencia Hilbert-Schmidt (HSCI) mostró significación ($p < .001$) para ambas direcciones ($HSCI_{Victimización \rightarrow Depresión} = 1.564$; $HSCI_{Depresión \rightarrow Victimización} = 3.537$) pero el test de correlación las distancia de la muestra (dCor) para el modelo Victimización → Depresión muestra como la suposición de independencia se mantiene para el modelo de interés en nuestra investigación $dCor = 11.53$ ($p = 0.003$). En resumen, los test confirmatorios de orden superior y independencia del DDA apoyan la victimización como predictor, la cual ejerce un efecto causal en la variable de resultado depresión cuando se examina su asociación. Resultados similares $dCor = 7.28$ ($p = .002$) se obtienen con el modelo Bullying → Depresión para modelo de mediación (ver Tabla 3.3b.), así como las relaciones entre el mediador y los predictores (ver Tabla 3.3d. y 3.3e.) $dCor = 12.04$ ($p = .002$). La relación entre las variable resultado y el mediador de ambos modelos muestra resultados no conclusivos, sugiriendo que existen otras variables influyentes en dicha asociación (ver Tabla 3.3c.). En conjunto, los pares de asociaciones examinadas en cada

componente del análisis DDA muestran evidencia suficiente para apoyar los modelos propuestos en el estudio, y que se sustentan con la teoría social-ecológica postulada en esta investigación.

Tabla 3. 1 Estadísticas descriptivas, media y desviación típica y correlaciones de Pearson entre las variables del estudio

Medidas	M	DT	1	2	3	4
1. Rechazo Parental	14.73	4.54	-			
2. Sintomatología depresiva	18.95	6.90	.44**	-		
3. Victimización	12.84	5.41	.31**	.35**	-	
4. Bullying	11.80	3.94	.32**	.26**	.59**	-

** $p \leq .01$

La Tabla 3.2 muestra los resultados de los análisis multinivel de mediación mostrando las relaciones directas entre percepción de rechazo parental, depresión y bullying y victimización, junto con los efectos indirectos del rechazo parental en el modelo de victimización y el modelo de bullying, en el nivel de estudiantes (intra-clase) y entre aulas (entre-clase) para ambos modelos (Figura 3.3 y Figura 3.4 respectivamente).

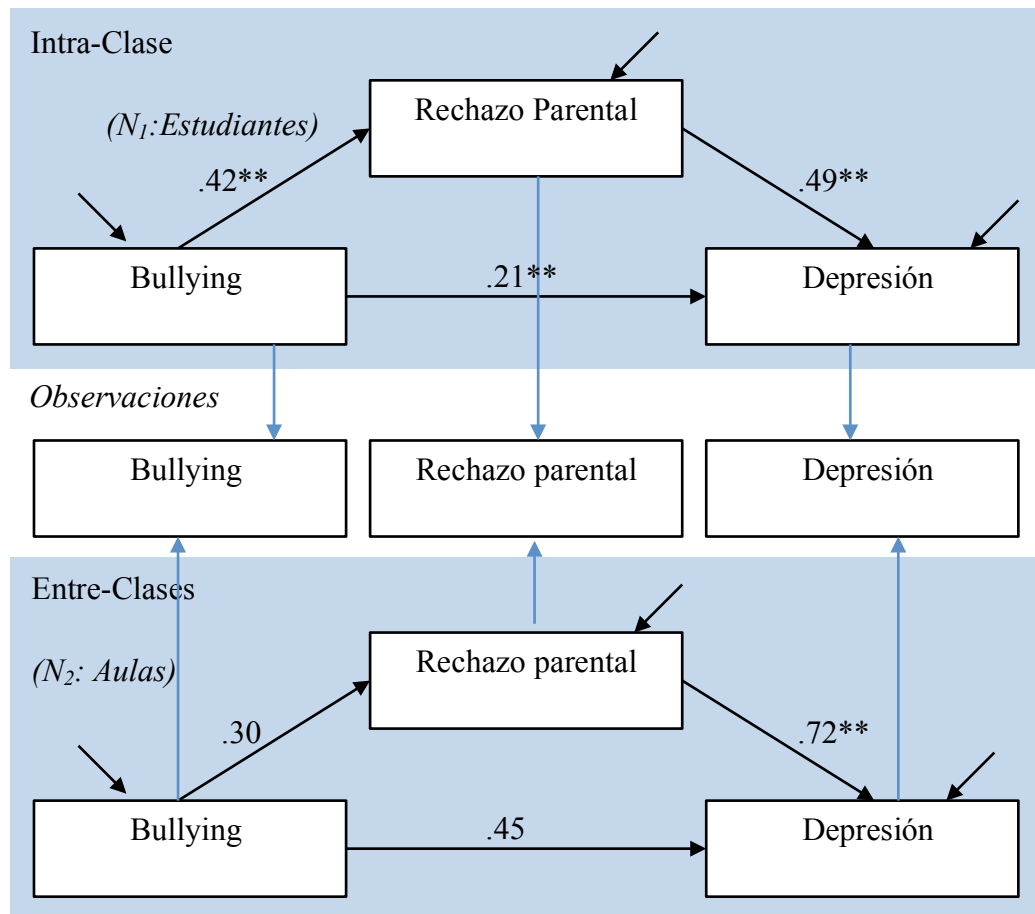


Figura 5.3. Diagrama del análisis de mediación multinivel, con la variable bullying como predictor del modelo y los efectos de cada variable.

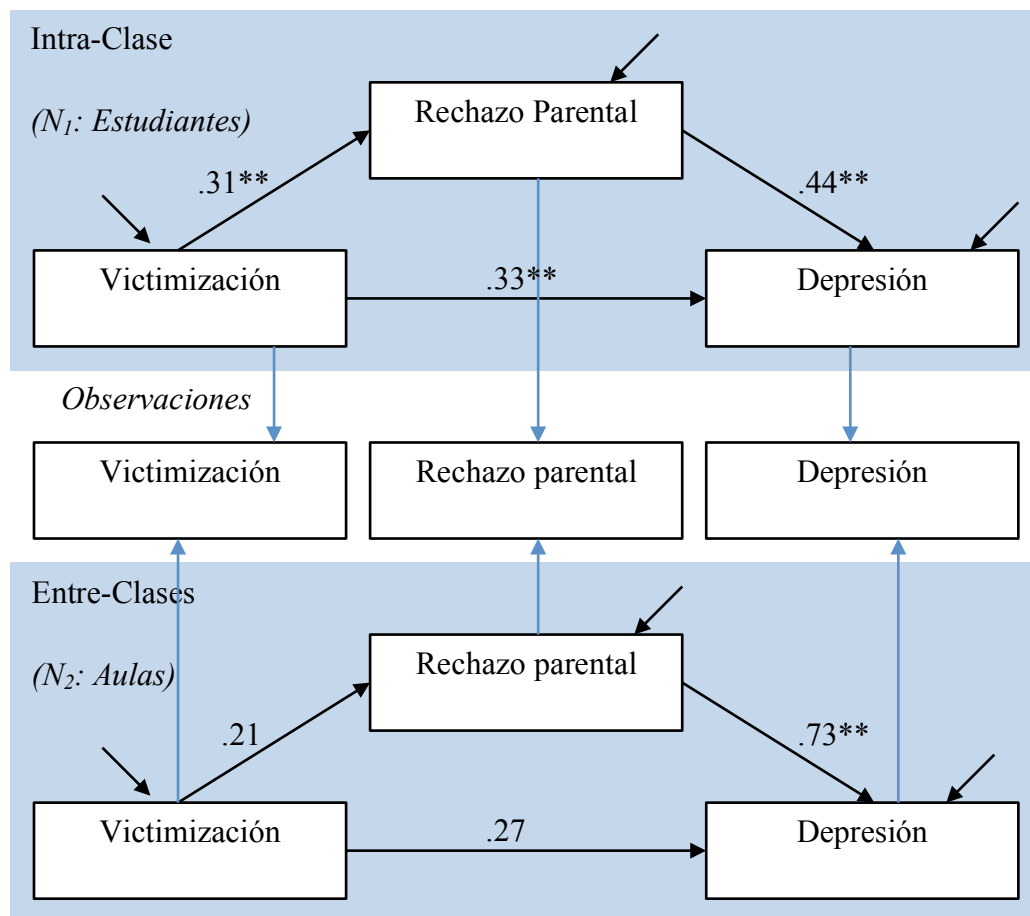


Figura 6. 3. Modelo mediacional multinivel, con la variable victimización como predictor del modelo y los efectos de cada variable.

Todas las variables del modelo se asocian positivamente y de manera significativa en el nivel intra-clase para ambas variables predictoras (victimización y bullying). La covariable sexo, integrada en el modelo como control, muestra relación significativa cuando la variable predictora es el bullying dentro del modelo mediacional multinivel simple (modelo 1-1-1) al nivel de intra-clase o de estudiantes ($\beta = 1.699$; $t = 3.0685$, $p \leq 0.005$, IC [0.6112, 2.7886]). El mayor efecto indirecto a través del rechazo parental del modelo mediacional fue demostrado al nivel intra-clase con un efecto estimador significativo para bullying como predictor .21 ($Z_{\text{sobel}}=5.4069$, $p \leq 0.001$, 95%[0.1403, 0.2932]), en el mismo nivel (N_1) la victimización como predictor también mostro un efecto indirecto significativo .13

($Z_{\text{sobel}}=5.1982$, $p \leq 0.001$, 95%[0.0894, 0.1930]). Ambos modelos muestran la influencia del efecto del rechazo parental como mediador parcial tanto en el bullying y la victimización en la depresión dentro de cada clase.

Tabla 3. 2 Resultados de la estimación de los parámetros para el modelo 1-1-1 de mediación multinivel para el bullying y la victimización.

	Depresión (victimización como predictor)		Depresión (bullying como predictor)	
Parámetro	Estimador	Error Típico	Estimador	Error Típico
<i>Intra-clases (Estudiantes)</i>				
Intercepto	-.30	4.10	-1.97	4.40
Path ai	.31**	.04	.42**	.05
Path bi	.44**	.05	.49**	.07
Path ci	.33**	.05	.23*	.06
Sexo	2.94	1.57	1.69*	.55
Efecto indirecto	.13**	.02	.21**	.03
Varianza residual	30.42**	2.01	32.11	.36
<i>Entre-clases (Aulas)</i>				
Path ae	0.21	.11	.30	.16
Path be	.73**	.18	.72**	.18
Path ce	0.27	.15	.45	.23
Sexo	2.94	1.57	2.88	1.57

Efecto indirecto	.15	.09	.21	.03
-------------------------	-----	-----	-----	-----

Notas. Los modelos son con interceptos aleatorios.

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$ (significación basada en el test de Sobel Z-test para la mediación)

Con respecto al nivel entre-clase no se encontraron influencias significativas de los efectos indirectos en ninguno de los predictores, tampoco de la covariable sexo, refutando la hipótesis de mediación del rechazo parental en el nivel de clase o aulas (N_2). Por el contrario, se encontraron fuertes efectos directos significativos tanto en el modelo de bullying como victimización en la asociación entre el rechazo parental con la depresión en el nivel de clase $path\ b_e=.72$; $t(87)=3.9014$, $p \leq 0.001$ y $path\ b_e=.72$; $t(77)=3.9278$, $p \leq 0.001$ respectivamente a este nivel (ver figura 3.3 y 3.4).

Discusión y Conclusión

El bullying y la victimización en la escuela continúa siendo un problema complejo que requiere del uso de diversas teorías, modelos y métodos para su entendimiento y creación de soluciones. Esta investigación usa una muestra representativa de la población de adolescentes mexicanos agrupados en sus respectivas aulas de clase. El modelo social-ecológico del bullying y la victimización (Espelage, Rao & de la Rue, 2013; Espelage & Swearer, 2010; Hong & Garbarino, 2012; Swearer et al., 2012) junto con la teoría del rechazo-aceptación parental (Rohner & Khaleque, 2008; 2010) se evalúan a nivel empírico en este estudio, usando un análisis de mediación multinivel en la muestra con el fin de observar las interacciones e influencias postuladas en dichas teorías entre el bullying, victimización, percepción rechazo parental y la depresión. Los resultados de los análisis de direccionalidad de las asociaciones de ambos modelos sustentan el modelo teórico planteado, aunque muestran indicaciones acerca de la existencia de un mayor número de variables involucradas, esto sugiere que los modelos mediacionales son

demasiado parsimoniosos y existen más variables explicativas dentro de los modelos ecológicos, esto va acorde con la complejidad que se describe en la teoría social-ecológica del fenómeno del bullying, donde la influencia entre sistemas se extiende más allá de los micro-sistemas observados en la investigación. La mediación multinivel como estrategia de análisis cuantitativo nos permite observar simultáneamente las influencias tanto a nivel individual como grupal de cada clase, un factor importante a la hora de observar el fenómeno del bullying en el aula (Voeten & Poskiparta, 2011) y que se alinea con las teorías explicativas y las variables influyentes del bullying a nivel individual y contextual que componen la teoría social-ecológica.

Los resultados muestran que los modelos de mediación y mecanismos teóricos postulados se ajustan a los datos empíricos de esta investigación. La victimización y el bullying, junto con la percepción del rechazo parental y la sintomatología depresiva son variables interrelacionadas que ayudan a explicar el fenómeno del bullying dentro de la escuela. Los resultados a nivel intra-clase muestran una mediación parcial de influencia del mecanismo entre bullying, victimización rechazo parental y sintomatología depresiva del adolescente, siendo el rechazo parental una variable mediadora en dicho mecanismo. Estos resultados apoyan la teoría del rechazo-aceptación a nivel parental del adolescente, mostrando que esta interacción entre el sistema familiar y el escolar tiene efectos indirectos y directos entre las dinámicas de bullying y la sintomatología depresiva del adolescente dentro de la clase, mostrando evidencia empírica de los modelos ecológicos de riesgo (Holt et al., 2016) y en coherencia con otras investigaciones empíricas que observan las influencias contextuales (Merrin, Espelage & Hong, 2018; Carrera, De Palma & Lameiras, 2011; Swearer & Espelage, 2004). Los resultados también muestran la asociación del bullying y la victimización con la depresión del adolescente (Kumpulainen, Räsänen & Puura, 2001), mostrando que ambos roles están relacionados con la sintomatología depresiva como un factor de riesgo y resaltando la necesidad de evaluar dicho factor a la hora de evaluar a los adolescentes involucrados en dinámicas de abuso (Klomek et

al., 2007). En el nivel de clase se encontraron efectos significativos tras controlar la variable de género, en el bullying pero no en la victimización, en coherencia con la preponderancia de varones como perpetradores de bullying en investigaciones transversales (Smith et al., 2018).

La interpretación de los resultados del modelo multinivel mediacional al observar el análisis entre clases, aunque mas intrincados, muestran resultados que proporcionan valiosa información a la hora de crear y diseñar intervenciones para la reducción de la prevalencia de la depresión dentro del colegio o institución educativa. En línea con otras investigaciones, parece existir una fuerte asociación entre el rechazo parental percibido y la sintomatología depresiva (Stice, Ragan & Randall, 2004) dicha asociación se mantiene al nivel entre clases dentro del estudio, mientras que la influencia de la victimización y el bullying desaparecen dentro de los modelos, estos resultados nos recuerdan la importancia de tener en cuenta las falacias ecológica e individualística (Subramanian, Jones, Kaddour & Krieger, 2009) en investigaciones observacionales con niveles jerárquicos y modelos de mediación (Preacher, Zyphur & Zhan, 2010), ya que la teoría que sustentan las influencias de los datos a nivel individual, se comportan de manera distinta a nivel grupal, apoyando la necesidad de un contexto espaciotemporal o el uso de teorías explicativas mas complejas. A la hora de identificar donde ocurre el bullying dentro del contexto escolar, las investigaciones muestran que la mayoría de las dinámicas de bullying ocurren dentro de la clase (Del Rey & Ortega, 2008; Eslea et al., 2004), dicho hallazgo podría explicar la desaparición de dichos efectos al comparar entre clases con el análisis de este estudio, siendo el bullying y la victimización importantes factores dentro de la clase pero variables de menor relevancia cuando comparamos las clases a la hora de evaluar la depresión de los adolescentes, debido a la baja proporción de prevalencia que existe de bullying y victimización dentro de cada clase. En parte, este resultado también puede ser debido a la similitud de los individuos dentro del conglomerado que comparten características ambientales al pertenecer a la misma clase (Tofighi, West & MacKinnon, 2013), las dinámicas de bullying se presentan de manera esporádica y

con fluctuaciones a lo largo del tiempo, y no deben ser determinantes en las características del aula como grupo a nivel estadístico con las herramientas de análisis multinivel.

Baldry y Farrington (2005) en su investigación con 679 adolescentes italianos encontraron que la calidad de las relaciones familiares puede promover o inhibir las experiencias de bullying y victimización, en nuestros datos la percepción rechazo parental parece tener una influencia mayor en la depresión del adolescente que no se relaciona directamente con la victimización o bullying entre clases. Por otro lado, en referencia la asociación entre el rechazo parental y la depresión del adolescente, que muestran fuerte asociación entre clases en el estudio, existen hallazgos similares en investigaciones longitudinales (Nolan, Flynn & Garber, 2003) donde encontraron predicción prospectiva entre el rechazo parental y la depresión del adolescente y otros estudios transversales señalando la misma asociación (Muris et al., 2001; MacPhee & Andrews 2006; Magaro & Weisz 2006). Nuestros resultados muestran concordancia con estudios que muestran como los adolescentes que perciben rechazo parental están en riesgo de desajuste psicológico (Khaleque & Rohner 2002; Sentse et al. 2009; 2010). La adolescencia es un proceso de cambio a nivel de apego (Steingberg & Silk, 2002), ocurre un cambio gradual del apego de padres a iguales (Fraley & Davis, 1997) pero el contexto parental continua siendo central en la vida del adolescente, la percepción del rechazo puede afectar ambos contextos, generando un círculo vicioso de desconexión (Noack & Puschner, 1999), ampliando el riesgo de depresión en la adolescencia en aquellos individuos que se involucran en dinámicas de bullying, tanto víctimas como perpetradores.

Las implicaciones de este estudio a nivel de intervención, aportan mas información al diseño los programas de anti-bullying que suelen ser efectivos (Ryan & Smith, 2009), este estudio sugiere que la implementación o adición de programas parentales para identificar el rechazo percibido y crear nuevas estrategias de comunicación con los adolescentes puede ser beneficioso para la prevención de la depresión a largo plazo y otros problemas de desajuste en el adolescente. Además,

intervenciones con los padres o cuidadores se plantean de bajo coste, ya que existe una relación clara del rechazo parental y la depresión entre la muestra de las clases analizadas, los datos sugieren que se podría hipotetizar la realización un programa de contenido similar para padres entre las distintas clases de la muestra podría ser efectivo para reducir el riesgo de depresión de los adolescentes a largo plazo. Revisiones sistemáticas resaltan la importancia de componentes que apoyen el contexto parental, con distintas intervenciones como entrenamiento, cursos y reuniones para padres (Ttofi & Farrington, 2011), los datos parecen apoyar modelos de prevención e intervención de tipo holístico o de “toda la escuela”, donde las dinámicas a nivel de clase pueden estar influenciadas mediante más de un contexto en línea con los modelos ecológicos del fenómeno del bullying.

Limitaciones y recomendaciones futuras

Finalmente, se deben señalar ciertas limitaciones a tener en cuenta en el presente estudio. La naturaleza transversal de los datos del estudio impide realizar conclusiones causales, aunque nuestros análisis sustentan la teoría causal, en nuestros datos no existe relación temporal entre las variables del estudio que determine la causa y consecuencia dentro del mecanismo mediacional. El bullying tiene componentes temporales y los roles adquiridos como víctima y bullying pueden variar con el tiempo, dicha limitación nos lleva a recomendar futuros estudios longitudinales mas apropiados para observar estos modelos ecológicos y el fenómeno del bullying de manera más adecuada y con la característica temporal controlada dentro de la recogida de datos. Los estudios longitudinales ayudan a analizar efectos recíprocos entre las variables de nuestro estudio (Azeredo et al., 2015) y permitiría entender las interacciones entre las variables a nivel grupal e individual con mayor detalle, ya que a pesar de que las variables individuales parecen ser mas explicativas que las contextuales (Ma, 2002; Sapouna, 2010), los mecanismos de mediación contextuales, como el rechazo parental, parecen existir dentro de estas relaciones y presentan gran valor a la hora de diseñar programas efectivos de intervención, también pueden ser de gran utilidad práctica y aplicada para avanzar en el entendimiento del bullying y su

prevención a nivel explicativo, acercando las teoría más recientes a los datos empíricos en investigaciones como esta.

La selección de la muestra fue por conveniencia, a pesar del gran número de clases y estudiantes obtenidos para la muestra, los participantes del estudio fueron voluntariamente seleccionados mediante los profesores que accedieron a participar y recoger los datos, esto puede sesgar las interpretaciones de los resultados en comparación con estudios empíricos que seleccionan la muestra de manera aleatoria.

Las medidas de bullying y victimización, no fueron previamente validadas en la población mexicana adolescente, a pesar de que dicho constructo se ha medido con instrumentos adaptados similares, existe una falta de validación de medidas para este constructo en México (Instituto Nacional de Salud Pública, 2012), mas estudios psicométricos con la población serian recomendables para el futuro. Con respecto al rechazo parental, el estudio solo recogió datos de este contexto a través de respuesta auto informe por parte del adolescente, por tanto no se recogieron las percepciones de los padres sobre este aspecto, sería de gran recomendación a la hora de evaluar el rechazo parental en la adolescencia temprana y observar esta medida a través de ambos contextos y descartar influencias del desarrollo y cambio que afectan a las relaciones entre padres e hijos adolescentes durante esta etapa.

Por último, es recomendable el uso de estructuras multinivel con variables latentes y el uso de ecuaciones estructurales, que ayudan a minimizar el error de medida y permiten usar mas indicadores representativos que no se controlaron en esta investigación (por ejemplo edad, nivel sociodemográfico, eventos estresantes familiares) nuestros resultados aunque parimoniosos, indican que existen mas variables que influyen en estas relaciones, y un modelo explicativo mas complejo es aconsejable, futuras investigaciones deben profundizar en la elucubración de modelos mas complejos que sean capaces de explicar el bullying a nivel grupal e individual, sin perder detalle a la hora de realizar investigaciones educativas y sociológicas, donde a menudo los datos se distinguen jerárquicamente. Los datos longitudinales y los

modelos estructurales de análisis son relevantes a la hora de analizar ecología de riesgo del adolescente, dichos diseños mejoran el error de medida a nivel individual y también de clase, sobretodo a la hora de evaluar programas de intervención anti-bullying en un contexto natural y complejo como el educativo (Lüdtke, Marsh, Robitzsch & Trautwein, 2011; Morin et al., 2014).

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

Durante esta tesis el lector ha sido expuesto a literatura en referencia al fenómeno del bullying, y a la investigación aplicada con un enfoque traslacional de investigación integrativa, usando conocimiento científico que se sustenta en la teoría y la práctica empírica a través de estudios e investigaciones. Se hacen cercanas las influencias contextuales que a menudo son consideradas en la práctica pero son difíciles de identificar a través de la inferencia estadística, y se presentan distintos trabajos que tienen como objetivo mejorar las intervenciones y la proliferación estudios que combinan la teoría con la práctica, el empirismo de la investigación aplicada y los enfoques metodológicos característicos de las ciencias sociales y la psicología. Los tres estudios presentados poseen diversidad metodológica en cuanto a la recogida de variables, y sus métodos de análisis. Y cumplen el objetivo de entender en más profundidad la influencia del contexto parental en las dinámicas de bullying dentro del aula a través de estudios exploratorios en contextos educativos reales, haciendo uso de los recursos como el profesorado motivado e involucrado en actividades de desarrollo profesional para prevenir el bullying en su práctica y que presentan una oportunidad para la investigación aplicada y la recogida de datos acerca del bullying.

Las investigaciones muestran como los marcos ecológicos son esenciales para el entendimiento y avance en la investigación del bullying, tanto a nivel teórico como práctico. Especialmente, parece que el marco social-ecológico (Hong & Espelage, 2012) se ajusta adecuadamente a los resultados de nuestras investigaciones y se adapta a la necesidad de nuestra pregunta principal acerca del contexto parental dentro del bullying, usando muestras de distintos países de habla hispana. El marco ecológico se prueba de nuevo como un paradigma integrador de la realidad de un fenómeno complejo como el bullying y muestra la capacidad de las ciencias sociales y los métodos estadísticos para informar los procesos y mecanismos que acontecen en el bullying y sus intervenciones con sistemas interrelacionados y contextuales

(familia-escuela). Dicho enfoque y marco teórico se ajusta muy bien a los factores protectores y de riesgo que actúan en los procesos del bullying (Espelage & Hymel, 2015) que pueden ser herramientas de gran ayuda en la identificación temprana y la intervención personalizada hacia el alumno y su entorno por parte de los profesionales.

Durante el proceso de investigación, la línea de desarrollo y divulgación del bullying, goza de bastante diversidad y enfoques que integran distintas líneas de pensamiento, agregando complejidad a la vez que entendimiento del fenómeno. Existen distintos métodos avanzados de predicción, que son de ayuda a la hora de identificar objetivos de programas a niveles escolares y personalizados, para implementar mejoras en los proveedores de los programas de convivencia a nivel nacional y estatal. Los heteroinformes y sociogramas, junto con los análisis de redes dentro de la clase y los multinivel, nos aportan gran información acerca de los procesos grupales y la influencia del ambiente, mientras que las herramientas autoinforme añaden información acerca de factores individuales de riesgo, por otro lado los estudios observacionales y de campo, son necesarios para entender distintas perspectivas y denotar la falta de especificidad. El bullying integra muchos de estos métodos de manera primaria y secundaria en forma de datos empíricos, es por ello, que las intervenciones naturalistas y pragmáticas, deben intentar recoger sus medidas de implementación de programas con herramientas que tengan un buen ajuste de validez y relevancia a nivel teórico para hacer uso de análisis de inferencia que permiten la exploración de mecanismos e influencias. Los análisis deben ser adecuados a la arquitectura de la recogida de datos, en el ámbito inter-contextual, donde distintos sistemas interactúan y se engloban unos a otros, se recomienda ajustar los parámetros a los contextos, usando variables dentro de la investigación que se ajusten a cada contexto y al modo de recogida para determinar los niveles y sus jerarquías.

Es necesario, mantener un discurso crítico a la hora de investigar el bullying, existe en la sociedad un discurso en donde predomina la creencia de que el bullying

está causado por las características individuales de los bullies y las víctimas en aislamiento, prácticamente encapsulado (Ringrose & Renold, 2010), este discurso, no hace favor a los profesores y otros miembros del equipo docente y el microsistema del adolescente que se ciegan y aceptan comportamientos sexistas, opresivos y en contra de la neurodiversidad y la inclusión. Nuestros datos y proceso de formación investigando el fenómeno del bullying, dan cuenta de la importancia de los contextos y sus capacidades mediadoras y moderadoras en respecto a las conductas de bullying dentro contexto escolar, pero también explican mecanismos de prevención de riesgos, que generan psicopatologías más graves y costosas al individuo y la sociedad, como en el caso del estudio 3, la depresión adolescente y adulta. Un discurso simplificado acerca del bullying, también afecta al conocimiento y contribución apropiada que se necesita a nivel social para reducir y neutralizar los efectos del bullying dentro de la sociedad.

Por otro lado, es cierto que la complejidad dentro de las investigaciones de tipo ecológico, vienen acompañadas de una cantidad de retos para el científico, el ambiente y los mecanismos que acontecen en distintos niveles (individual-grupal) y las interacciones entre niveles, parecen operar con distintas variaciones en sus mecanismos, y por tanto los datos se comportan acordes a estas variaciones. Es importante tener en cuenta esta variabilidad entre los niveles y la posibilidad de caer en falacias ecológicas y generalizaciones equívocas al investigar los distintos sistemas dentro del bullying y la naturaleza de su influencia jerárquica. Estas influencias deben intentar representar su conglomeración en los datos y las estrategias de colección de datos usadas en los estudios de manera adecuada. Si no se plantean investigaciones con suficiente sensibilidad a la metodología compleja y el uso de técnicas avanzadas de análisis y colección de datos para investigar el fenómeno del bullying, es posible que se lleguen a conclusiones equivocadas a través de la parsimonia o la falta de recursos para realizar investigaciones más complejas. En la actualidad, dentro de los nuevos avances en computación matemática y algorítmica de los procesos predictivos y de inferencia, y el uso de la tecnología para computar gran cantidad de datos y

análisis complejos, debemos tener muy en cuenta las influencias moderadoras y mediadoras de los ambientes y contexto de donde los datos provienen, para no malinterpretar como solucionar problemas como las conductas de bullying mediante el uso de gran cantidad de información agregada, sin aplicar la adecuada metodología o entendimiento para interpretar la información que registran nuestros datos. Por otro lado, la línea de investigación del bullying goza de una posición privilegiada, para producir nuevas teorías acerca de los procesos grupales y su influencia en otros contextos de la sociedad, como las organizaciones, donde el mobbing es también una realidad, y usar el estado avanzado de conocimiento del fenómeno a través de investigaciones empíricas, legislación y evaluación de programas.

En referencia a la temática principal, acerca de la influencia del contexto parental, parece existir un enlace que se acerca a los conceptos aportados inicialmente en los textos de la terapia estructural de familia y sus manuales, ya que el poder parental y de los cuidadores, dentro de dicha terapia, representa el desequilibrio de poder que se acontece en el bullying, y que se ha encontrado dentro de las narrativas de familias de los bullies y sus interacciones dentro del grupo de iguales (Orpinas & Horne, 2006). El abuso intrafamiliar parece actuar dentro del marco transaccional de la violencia y es, sin duda, un indicador de riesgo a tener en cuenta e identificar en los episodios de bullying. El rechazo parental, parece ejercer un mecanismo contraproducente y quizás paradójico entre familias y adolescentes, donde quizás programas que trabajen el acercamiento y apoyo por parte de la escuela a los padres y cuidadores de los adolescentes, pueden dar excelentes resultados de acuerdo con nuestros datos, especialmente en la prevención de la depresión del adolescente y su prevalencia, que se apunta como uno de los grandes problemas de la población adolescente contemporánea.

En resumen encontramos las siguientes conclusiones de los artículos presentados en la tesis:

Los tres artículos confirman la idoneidad del marco teórico social-ecológico establecido y su usabilidad para el desarrollo de investigaciones e intervenciones dentro del fenómeno del bullying. El marco social-ecológico y aquellos paradigmas de investigación que tratan las influencias del contexto o ambiente, e intentan entender la complejidad de los factores protectores y de riesgo son sin duda el camino adecuado para entender e intervenir en el bullying (Espelage & Hymel, 2015).

Los estudiantes adolescentes que experimentan maltrato intrafamiliar y violencia en la familia, pueden desempeñar peor en el centro educativo a nivel académico, y debe ser un indicador dentro del profesorado y los profesionales cuando los episodios de bullying tienen lugar, aunque no podemos considerar el rendimiento académico como un determinante o factor de riesgo debido a su bajo tamaño del efecto. Aquellos individuos que reportan maltrato parental parecen tener dificultades interpersonales dentro de la clase, obteniendo un bajo estatus social dentro de su microsistema de iguales, exacerbando sus probabilidades dentro del aula de ser objeto de bullying adaptándose a roles tanto como agresor como de víctima. Esto puede explicarse, en parte, por los esquemas socializadores violentos y abusivos aprendidos en su grupo familiar, creando experiencias de situaciones pasivas y reactivas de la violencia, y que dependen de las características personales del individuo. Dichas características personales se transforman en comportamientos y conductas externalizadoras dentro del aula, en el caso aquellos adolescentes que adquieren un rol de agresor, y más internalizadoras con aquellos que adquieren un rol de víctima. Aquellos alumnos que sufren maltrato en casa parecen mostrar deficiencias en la prosocialidad, lo cual puede generar problemas a la hora de navegar el estatus social dentro de su microsistema de iguales. Los resultados del estudio (1) corroboran la influencia del contexto familiar dentro de las dinámicas de bullying dentro del grupo de iguales, y problemas alrededor del rendimiento académico, cabe destacar que el grupo de adolescentes que sufre maltrato dentro del ámbito familiar obtiene diferencias significativas como población en riesgo con posibles impactos dentro del ámbito relacional y académico.

La explicación de la transferencia de la vulnerabilidad que acontece en el contexto o sistema familiar en aquellos alumnos maltratados tiene sus efectos transaccionales en el sistema de iguales, como postula el marco ecológico transaccional aplicado al bullying (Overstreet & Mazza, 2003). Dicha transacción es compleja y parece moderar su influencia a través del grupo de iguales dentro del aula, en concreto cuando los factores potenciadores como un nivel de aceptación de las conductas de bullying alto dentro del aula tienen lugar. Cabe destacar que nuestros resultados muestran como dicha transacción de la vulnerabilidad parece ocurrir con los procesos asociados con la victimización, que aumentan la probabilidad del adolescente de adoptar un rol de víctima dentro del grupo de iguales, y no de agresor. Los resultados que exploran de la interacción entre sistemas (iguales y parentales) a través del análisis multinivel del estudio (2) muestran como la influencia del grupo puede actuar como potenciador de la victimización, activando los esquemas que el adolescente experimenta en el contexto familiar, a través de las experiencias disfuncionales de maltrato que acontecen en el mismo. Por otro lado, parece que las características y atributos personales de los problemas más frecuentemente asociados con los agresores o bullies, los llamados factores externalizantes, son buenos predictores de aquellos que adoptan un rol de agresor, pero no parecen relacionarse con el maltrato parental. Dichos factores comportamentales se relacionan con problemas de atención, impulsividad e inatención, pero no parecen relacionar los factores de psicopatía y antisociabilidad, también llamados rasgos insensibles, o falta de empatía, que normalmente reportan la mayoría de los estudios del bullying que se centran en los agresores y la explicación de sus conductas (Zych, Ttofti & Farrigton, 2019). Por tanto, los adolescentes en riesgo debido a sus experiencias negativas de maltrato familiar en la familia, pueden causar diferencias del comportamiento emocionales y del comportamiento dependiendo del tipo de clima dentro del aula que experimentan, donde dicho clima varía de clase en clase. La variabilidad entre clases se considera un hallazgo que tiene consecuencias en el posicionamiento dentro del centro escolar de adolescentes con riesgo (debido a su disfuncionalidad en el contexto familiar) en clases con altos niveles de conflicto, ya que dicha situación puede

exacerbar el riesgo de estos adolescentes drásticamente, aumentando la vulnerabilidad del adolescente.

Finalmente, se encuentra que las teorías del rechazo y aceptación en el ámbito familiar y el de iguales, juegan un papel interdependiente a nivel individual. La percepción del rechazo parental de los adolescentes actúa como mediador parcial de la influencia entre la victimización y el bullying en respecto a la sintomatología depresiva de los alumnos. Los resultados apoyan la hipótesis acerca de la depresión como factor de riesgo y trastorno consecuente que puede experimentarse en ambas dinámicas del abuso dentro del bullying, tanto como para el agresor, como para la víctima, aunque los procesos que generan esta sintomatología, pueden ser muy diferentes dependiendo de los roles y experiencias que cada estudiante experimenta. Se considera por tanto la depresión como un factor de riesgo que juega un papel dentro del bullying, en donde se debe educar tanto a los profesionales del centro educacional, como a las familias, con el fin de identificar sintomatología depresiva de manera temprana y los comportamientos relacionados con la depresión de manera efectiva y poner en marcha planes de intervención para el alumno. A menudo, los síntomas depresivos de adolescente, se entrelazan y confunden con los cambios del desarrollo que acontecen en el periodo adolescente, donde los cambios de temperamento suelen ocurrir. Por otro lado, los resultados del análisis multinivel del estudio (3), que toman en cuenta las diferencias de clima dentro de cada aula y controlan la variable demográfica del sexo entre los adolescentes, se encuentra que el mecanismo de mediación entre el bullying, la victimización y el rechazo parental, desaparece y en cambio exacerba la influencia del rechazo parental percibido por los adolescentes y la sintomatología depresiva. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de la colaboración entre sistemas (familiar y escolar) para el desarrollo óptimo y la prevención de enfermedades graves como la depresión en el adolescente. También añade indicadores acerca de los potenciales beneficios en el diseño de intervenciones que tengan en cuenta el contexto parental, a la hora de la prevención y mitigación de la depresión en la población adolescente. Nuestros resultados reflejan

similares interpretaciones con estudios que concluyen como la familia puede actuar con un factor principal de apoyo y protección del bienestar dentro y fuera de la escuela para el adolescente (Miranda, Oriol, Amutio, Ortúzar, 2019). Los datos recogidos en nuestros estudios también confirman la importancia de las diferencias de género a la hora de desarrollar investigaciones en el fenómeno del bullying y como la cultura afecta a las identidades sexuales de y género de cada adolescente.

Los hallazgos de esta tesis tienen implicaciones para la práctica docente y profesional de aquellos que trabajan en contextos escolares donde el bullying tiene lugar. En primer lugar, desde un punto de vista metodológico y de la evaluación de programas, debemos ir más allá de la condena de efectividad (eficacia, eficiencia y escalabilidad), y concebir las investigaciones e intervenciones antibullying, de implementación de un programa a principios teóricos que operan en el fenómeno y concebir dicho programa en un sistema o contexto complejo donde el fenómeno tiene lugar, este contexto puede moderar o mediar algunos de los principios teóricos en los que los programas se basan. Es por ello que necesitamos de esta especificidad y entendimiento de la ecológica y las influencias de los contextos si queremos proporcionar mejores servicios e intervenciones a los adolescentes y sus familias a través del sistema escolar (Malti, Noam, Beelman & Soomer, 2016). El bullying en su complejidad parece tener influencias ambientales e individuales, y consta de variabilidad a lo largo del tiempo, como ocurre en cada contexto socializador complejo. Es por tanto, muy importante considerar enfoques analíticos y metodológicos con distintos niveles y unidades de análisis que representen los sistemas de la ecología, y gocen de diversidad en los métodos de colección de datos (hetero informe y auto informe), y recursos para organizar diseños longitudinales que aporten más información acerca de la fluidez de roles y la asimilación de esquemas disfuncionales de socialización que se adquieren al experimentar abuso.

Los modelos de terapia familiar, gozan de buenos niveles de efectividad a la hora de combatir el bullying (Orpinas & Horne, 2006), pero la influencia de los contextos dentro del aula y la familia requieren intervenciones que integren ambos

contextos, y donde los orientadores psicológicos, padres y cuidadores y docentes dentro del centro educativo deben colaborar juntos y contribuir a la hora de diseñar intervenciones y hacer uso de las teorías validadas empíricamente dentro del bullying en forma de programas de convivencia. Las intervenciones y programas que se centran en la individualidad de cada aula, pueden ser muy útiles a la hora de influenciar los riesgos que los adolescentes poseen a la hora de involucrarse en el bullying. El investigador es consciente de la diferenciación que existe en la sociedad actual entre el sistema escolar y el sistema familiar, pero los programas de antibullying y de apoyo al alumnado, deben esforzarse no solo a reducir el bullying, pero también a aumentar los factores protectores y la resiliencia del adolescente a través de su colaboración (Tsitsika et al., 2014). Esta combinación teórica entre la intervención y la prevención, requiere de la cooperación de ambos sistemas, e investigaciones previas apoyan como esta cooperación tiende a dar los mejores resultados para combatir el bullying. Como plantean Ahmed y Braithwaite (2004) intervenciones que solo ocurren a nivel familiar no tendrán el mismo impacto en las dinámicas de bullying en la escuela y viceversa. Carvalhosa (2009) añade, que la escuela como institución social se encuentra en la mejor posición para iniciar las colaboraciones entre padres y la comunidad local, dos contextos importantes donde realizar también investigaciones para extender el impacto de las intervenciones y la prevención del bullying. Este hecho, donde existe trabajo que realizar en contextos más allá del contexto escolar, cambia el rol paradójico del psicólogo en la escuela (Selvini, 1996) donde el psicólogo, tiende asumirse como responsable del caso aislando que ha sido derivado, ignorando las dinámicas e influencias contextuales que acontecen en el aula. Por tanto, se aboga por un rol del psicólogo mas holístico, en donde se integran contextos y sistemas a la hora de tratar no solo casos individuales de riesgo, si no actuaciones preventivas dentro del grupo docente, a nivel de cada aula, y con la colaboración de los padres para promover el bienestar no solo en el individuo sino también en aquellos ambientes en los que el adolescente más comúnmente se relaciona. Para migrar de un rol experto a menudo asignado debido a su trabajo como psicólogo educativo dentro del centro, a un rol más colaborativo del

orientador o profesional que trabaja con los distintos sistemas que influyen el bullying y el clima escolar, mediante distintos medios y conexiones entre dichos sistemas (Casas, 2011).

Finalmente, las implicaciones políticas de esta tesis dentro del sistema educativo abogan por políticas y leyes que ayuden a los profesionales a definir la cooperación y colaboración del centro escolar para con la familia y la comunidad. En la sociedad, continuamos concibiendo el microsistema familiar y el escolar como distintos silos, con grados de separación bastante amplios y continúan demostrando desconexión a nivel práctico y profesional, esto genera dinámicas sociales que de ningún modo benefician al adolescente y su desarrollo como ciudadano. Es necesario ejercer un mayor apoyo por parte de los principales ejecutores de decisiones, a la hora de definir los programas de convivencia, prevención e intervención, donde dicha convivencia se concibe más allá del contexto escolar e integra los distintos sistemas que influyen y ayudan a promover contextos seguros y óptimos para el desarrollo del adolescente, en una sociedad donde el abuso y sus consecuencias son bien comprendidas por los profesionales y la población general.

REFERENCIAS

- Aceves, M. J.; Hinshaw, S. P.; Mendoza-Denton, R. & Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perception of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(6), 658-669. doi: 10.1007/s10964-009-9441-9
- Ahn, H. J., Garandeau, C. F. & Rodkin, P. C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *Journal of Early Adolescence*, 30(1), 76-101. doi: 10.1177/0272431609350922
- Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, London, UK: Sage Publications. doi:10.1037/0021-9010.84.6.897
- Alessio, V., Gianluca G. & Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of School Health* 81(7), 393-399. doi: 10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x
- American Psychiatric Association (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* [DSM-IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders]. Barcelona, España: Masson.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author. doi: 10.1176/appi.books.9780890423349
- Armistead, L., Forehand, R., Beach, S. R. & Brody, G. H. (1995). Predicting interpersonal competence in young adulthood: The roles of family, self, and peer systems during adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 4(4), 445-460. doi: 10.1007/BF02237274

- Arrindell, W. A., Akkerman, A., Bagés, N., Feldman, L., Caballo, V. E., Oei, T. P. S., Torres, B., Canalda, G., Castro, J., Montgomery, I., Davis, M., Calvo, M. G., Kenardy, J. A., Palenzuela, D. L., Richards, J. C., Leong, C. C., Simón, M. A. & Zaldívar, F. (2005). The Short-EMBU in Australia, Spain, and Venezuela: Factorial invariance and associations with sex roles, self-esteem, and Eysenckian personality dimensions. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 56–66. doi: 10.1027/1015-5759.21.1.56.
- Arrindell, W. A., Pertis, C., Perris, H., Eisemann, M., van der Ende, J. & von Knorring, L. (1986). Cross-national invariance of dimensions of parental rearing behavior: Comparison of psychometric data of Swedish depressives and healthy subjects with Dutch target ratings on the EMBU. *British Journal of Psychiatry*, 148(3), 305-309. doi: 10.1192/bjp.148.3.305
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Marachi, R. & Meyer, H. A. (2006). The social context of schools: Monitoring and mapping student victimization in schools. En S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp.221-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (2001). Observation of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86–99. doi: 10.1080/00220679809597580
- Atria, M., D. Strohmeier, and C. Spiel. (2007). The Relevance of the School Class as Social Unit for the Prevalence of Bullying and Victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372–387. doi:10.1080/17405620701554560.
- Ayers, S. L., Wagaman, A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M. & Hedberg, E. C. (2012). Examining school-based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention Science*, 13(5), 539–550. doi:10.1007/s1121-012-0280-7

- Azeredo, C. M., Rinaldi, A. E. M., de Moraes, C. L., Levy, R. B. & Menezes, P. R. (2015) School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, 22(1), 65–76. doi: 10.1016/j.avb.2015.04.006
- Bacchini, D., Affuso, G. & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: the mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(5), 447-459. doi: 10.1002/ab.20271
- Baker, S. K. (2012). *Peer victimization as it relates to interparental conflict, friendship support and anxiety*. Thesis Ph.D. Auburn University. Accedido en: <https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/2979/Baker%20Dissertation%202nd%20submission%203-13-2012.pdf?sequence=2>)
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27(7), 713-732. doi: 10.1016/S0145-2134(03)00114-5
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P., (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10(1), 17–31. doi: 10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology of education*, 8(3), 263-284. doi: 10.1007/s11218-005-5866-5
- Ballard, M., Argus, T. & Remley, T. P., Jr. (1999). Bullying and school violence: A proposed prevention program. *NASSP Bulletin*, 83(6-7), 38–47. doi: 10.1177/019263659908360707
- Baly, M. W. & Cornell, D. G. (2011). Effects of an educational video on the measurement of bullying by self-report. *Journal of School Violence*, 10(3), 221-238. doi: 10.1080/15388220.2011.578275

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. doi: 10.1177/105960117700200317
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of communication*, 28(3), 12-29. doi: 10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Dohmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A. & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121. doi: 10.1007/s10964-008-9271-1
- Battistich, V., Schaps, E. & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of primary prevention*, 24(3), 243-262. doi: 10.1023/B:JOPP.0000018048.38517.cd
- Bellmore, A. D., Witkow, M. R., Graham, S. & Juvonen, J. (2004). Beyond the individual: The impact of ethnic context and classroom behavioral norms on victims' adjustment. *Developmental Psychology*, 40(6), 1159 –1172. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.1159
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335. doi: 10.1037/0003-066X.35.4.320
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96. doi: 10.2307/1129836
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J. & van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential Susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 300–304. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00525.x

- Bentley, K. M. & Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology, 11*(2), 153-165. doi: 10.1177/082957359601100220
- Beran, T. N., Hughes, G. & Lupart, J. (2008). A model of achievement and bullying: Analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research, 50*(1), 25-39. doi: 10.1080/00131880801920379
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review, 27*(1), 90-126. doi: 10.1016/j.dr.2006.08.002
- Berkowitz, R. & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry, 82*(1), 67. doi: 10.1111/j.1939-0025.2011.01132.x
- Berlan, E. D., Corliss, H. L., Field, A. E., Goodman, E. & Austin, S. B. (2010). Sexual orientation and bullying among adolescents in the growing up today study. *Journal of Adolescent Health, 46*(4), 366-371. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.10.015
- Berlin, L. J., Ispa, J. M., Fine, M. A., Malone, P. S., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C., Ayoub, C. & Bay, Y. (2009). Correlates and Consequences of Spanking and Verbal Punishment for Low-Income White, African American, and Mexican American Toddlers. *Child Development, 80*(5), 1403-1420. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01341.x
- Bibou-Nakou I., Tsiantis J., Assimopoulos H., Chatzilambou P., Giannakopoulou D. (2012). School factors related to bullying: a qualitative study or early adolescent students. *Social Psychology of Education, 15*(2), 125-145. doi: 10.1007/s11218-012-9179-1
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press

- Bierman, K. L. (2011). The promise and potential of studying the “invisible hand” of teacher influence on peer relations and student outcomes: A commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 297-303. doi: 10.1016/j.appdev.2011.04.004
- Bliese, P. D. (2000). *Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis*. In K. J. Klein & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations* (pp. 349–381). San Francisco: Jossey-Bass
- Bolger, K. E. & Patterson, C. J. (2001). Pathways from child maltreatment to internalizing problems: Perceptions of control as mediators and moderators. *Development and Psychopathology*, 13(4), 913-940.
- Bonell, C., Shackleton, N., Fletcher, A., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Markham, W., Aveyard, P., & Viner, R. (2017). Student-and school-level belonging and commitment and student smoking, drinking and misbehaviour. *Health education journal*, 76(2), 206-220. doi: 10.1177/0017896916657843
- Bosworth, K., Espelage, D. L. & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362. doi: 10.1177/0272431699019003003
- Botell, M.L., Bermúdez, M. R. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1),154–162. Accedido en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252017000100014&lng=es&tlng=es.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-329. doi: 10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x

- Boulton, M. J., Bucci, E. & Hawker, D. D. S. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(4), 277-284. doi: 10.1111/1467-9450.40412
- Boulton, M. J., Trueman, M. & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28(4), 353-370. doi: 10.1080/0305569022000042390
- Bowers, L., Smith, P. K. & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14(4), 371-387. doi:10.1046/j..1992.00467.x
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545-553. doi: 10.1097/CHI.0b013e31819cb017
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E. & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809-817. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London, UK: Routledge.
- Bradshaw, C. P. (2014). The role of families in preventing and buffering the effects of bullying. *JAMA Pediatrics*, 168(11), 991-993. doi:10.1001/jamapediatrics.2014.1627

- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322–332. doi: 10.1037/a0039114
- Breivik, K. & Olweus, D. (2006) Adolescent's adjustment in four family structures. *Journal of Divorce & Remarriage*, 44(3-4), 99-124. doi: 10.1300/J087v44n03_07
- Brewer, S. L., Brewer, H. J. & Kulik, K. S. (2018). Bullying Victimization in Schools: Why the whole school, whole community, whole child model is essential. *Journal of School Health*, 88(11), 794-802. doi: 10.1111/josh.12686
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S. & Genta, M. (2012). Predictors of victimization across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3/4), 375-388. doi: 10.1080/13632752.2012.704684
- Bronfenbrenner U. & Morris, P. A. (1998) The Ecology of developmental processes. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th edición) (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi: 10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). The ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. doi: 0012-1649/86/\$00.75
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., 3, p. 1643-1647). Oxford, UK: Pergamon Press.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th edición) (pp. 793–828). New York, NY: Wiley.
- Buehler, C. & Gerard, J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 64(1), 78-92. doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00078.x
- Bukowski, W. M., Gauze, C., Hoza, B. & Newcomb, A. F. (1993). Differences and consistency between same-sex and other-sex peer relationships during early adolescence. *Developmental Psychology*, 29(1), 255-263. doi: 10.1037/0012-1649.29.2.255
- Busch, V., Laninga-Wijnen, L., van Yperen, T. A., Schrijvers, A. J. P. & De Leeuw, J. R. J. (2015). Bidirectional longitudinal associations of perpetration and victimization of peer bullying with psychosocial problems in adolescents: A cross-lagged panel study. *School Psychology International*, 36(5), 532-549. doi: 10.1177/0143034315604018
- Cahill, H., Morrison, P. & Griffiths, C. (2007). *Mind matters: A whole school approach to dealing with bullying and harassment*. Carlton, Australia: Commonwealth Department of Health and Ageing
- Calvete, E. (2014). Emotional abuse as a predictor of early maladaptive schemas in adolescents: contributions to the development of depressive and social anxiety symptoms. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 735-746. doi: 10.1016/j.chiabu.2013.10.014
- Camodeca, M. & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x

- Caravita, S. C., Di Blasio, P. & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development, 18*(1), 140-163. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x
- Carney, J., Liu, Y. & Hazler, R. (2018). A path analysis on school bullying and critical school environment variables: A social capital perspective. *Children and Youth Services Review, 93*(1), 231-239. doi: 10.1016/j.childyouth.2018.07.029
- Carpenter, J. L. & Mendez, J. (2013). Adaptive and Challenged Parenting Among African American Mothers: Parenting Profiles Relate to Head Start Children's Aggression and Hyperactivity. *Early Education and Development, 24*(2), 233-252. doi: 10.1080/10409289.2013.749762
- Carrell, S. E. & Hoekstra, M. L. (2009). Domino Effect. *Education Next 9*(3), 58-63. Accedido en: http://educationnext.org/files/domino_effect.pdf
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M. & Rodríguez-Castro, Y. (2018). Performing intelligible genders through violence: bullying as gender practice and heteronormative control. *Gender and Education, 30*(3), 341-359. doi: 10.1080/09540253.2016.1203884
- Carrera, M. V., DePalma, R. & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review, 23*(4), 479-499. doi: 10.1007/s10648-011-9171-x
- Carvalhosa, S. F. (2009). Prevention of bullying in schools: An ecological model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1), 129-133. Accedido en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832323014.pdf>
- Castro, J., Toro, J., Van der Ende, J., Arrindell, W. A. & Puig, J. (1990). Perceived parental rearing styles in Spanish adolescents, children and parents: The new forms of the EMBU. En C. N. Stefanis, C. R. Solsatos & A. D. Ravavilas

(Eds.), *Psychiatry: A word perspective*, vol. 4 (pp. 340-344). Amsterdam, NL: Elsevier Science.

- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34. Accedido en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512968002>
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165. doi: : 10.1017/S1138741600003747
- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Lacasa, C. S. & Gonzalo, J. J. A. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65. doi:10.7334/psicothema2016.360
- Chapple, C. L., McQuillan, J. A. & Berdahl, T. A. (2005). Gender, social bonds, and delinquency: A comparison of boys' and girls' models. *Social Science Research*, 34(2), 357–383. doi: 10.1016/j.ssresearch.2004.04.003
- Chermack, S. T. & Walton, M. A. (1999). The relationship between family aggression history and expressed aggression among college males. *Aggressive Behavior*, 25(4), 255-267. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:4<255::AID-AB2>3.0.CO;2-U
- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42(2), 237-251. doi: 10.1111/j.1545-5300.2003.42204.x
- Cicchetti, D. & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56(1), 96-118. doi: 10.1521/00332747.1993.11024624

- Cicchetti, D. & Rizley., R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. *New Directions for Child Development. Developmental Perspectives on Child Maltreatment*, 1981(11), 31-55. doi: 10.1002/cd.23219811104
- Cillessen, A. H. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child development*, 75(1), 147-163. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x
- Coelho, V. A. & Sousa, V. (2018). Class-level risk factors for bullying and victimization in Portuguese middle schools. *School psychology international*, 39(2), 121-137. doi: 10.1177/0143034317749992
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*, 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: Harper Resource.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65. doi: 10.1037/a0020149
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419-426. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Cornell, D. G. & Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in*

schools: An international perspective (pp. 265-276). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Cornell, D., Shukla, K. & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186-1201. doi: 10.1037/edu0000038
- Corvo, K. & deLara, E. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence?. *Aggression and Violent Behavior*, 15(3), 181-190. doi: 10.1016/j.avb.2009.12.001
- Craig W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler S., Hetland J., Simons-Morton B., Molcho B., Gaspar de Mato M., Overpeck M., Due, P. & Pickett W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224. doi: 10.1007/s00038-009-5413-9.
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5–21. doi:10.1177/0143034300211001
- Craig, W. M., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School psychology international*, 21(1), 22-36. doi: 10.1177/0143034300211002
- Crick, N. R. & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 337-347. doi: 10.1037//0022-006X.66.2.337
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74 – 101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74

- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993–1002. doi: 10.2307/1131875
- Cross, D. & Barnes, A. (2014). Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: Friendly schools friendly families program. *Theory into Practice*, 53(4), 293-299. doi: 10.1080/00405841.2014.947223.
- Cuadros, O. & Berger, C. (2016). The protective role of friendship quality on the wellbeing of adolescents victimized by peers. *Journal of youth and adolescence*, 45(9), 1877-1888. doi: 10.1007/s10964-016-0504-4
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. & Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74(6), 1918-1929. doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00646.x
- Cummings, E. M., Koss, K. J., Davies, P. T. (2015). Prospective relations between family conflict and adolescent maladjustment: security in the family system as a mediating process. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 503-515. doi: 10.1007/s10802-014-9926-1
- Currie, D., Kelly, D., & Pomerantz, S. (2007). The Power to Squash People': Understanding Girls' Relational Aggression. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 23–37. doi: 10.1080/01425690600995974
- Curtner-Smith, M. E., Culp, A. M., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M. et al. (2006). Mothers' parenting and young economically disadvantaged children's relational and overt bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 15(2), 177-189. doi: 10.1007/s10826-005-9016-7

- Cushman, P. & Clelland, T. (2011). A health promoting schools approach to bullying. *SET: Research Information for Teachers*, 3(3), 17–25. Accedido desde: (<https://www.nzcer.org.nz/nzcerpress/set>)
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Obligatoria Secundaria 1999-2006*. Madrid, España: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I.B. & Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27(5), 497-514. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.06.010
- Del Barrio, V., Ramírez-Uclés, I., Romero, C. & Carrasco, M. A. (2014). Adaptación del Child-PARQ/Control: versiones para el padre y la madre (Parental Acceptance-Rejection Questionnaire: Mother and Father versions) en población infantil y adolescente española. *Acción Psicológica*, 11(2), 27–46. doi: 10.5944/ap.11.2.14173.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2008). Bullying in poor countries: Prevalence and coexistence with other forms of violence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50. Accedido en: <http://hdl.handle.net/11441/59367>
- Demaray, M. P. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316. doi: 10.1002/pits.10018
- Díaz-Aguado, M. J, Arias, R. M. & Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización Bullying among adolescents in Spain [Prevalence, participants' roles and characteristics]. *Revista de educación*,

362(Septiembre-diciembre 2013), 348-379. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164

Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid, España: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. & Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud. Accedido en: <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1>

Dietrich, L. & Ferguson, R. F. (2019). Why stigmatized adolescents bully more: the role of self-esteem and academic-status insecurity. *International Journal of Adolescence and Youth, online publication 6 June 2019*, 1-14. doi: 10.1080/02673843.2019.1622582

Dijkstra, J. K., Lindenberg, S. & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of abnormal child psychology*, 36(8), 1289-1299. doi: 10.1007/s10802-008-9251-7

Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W. & Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: the role of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 159–173. doi: 10.1023/B:JACP.0000019768.31348.81

Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.) *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1146-1158. doi: 10.1037/0022-3514.53.6.1146

- Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental psychology*, 39(2), 349–371. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.349
- Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, G., Fontaine, R. & Price, J. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393. doi: 10.1111/1467-8624.7402004
- Doll, B., S. Song & E. Siemers. (2004). *Classroom Ecologies That Support or Discourage Bullying*. En D. L. Espelage and S. M. Swearer (Eds.) *Bullying in American Schools: A Social-ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp.161–183). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J. & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.182
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C. & Freitas, A.L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69(4), 1074–1091. doi: 10.2307/1132363
- Duncan, R. (2011). Family relationship of bullies and victims. En D.L. Espelage & S.M. Swearer, (Eds.). *Bullying in North American schools* (2nd edición) (pp. 191-204). NY: Routledge.
- Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, 4(1), 45-55. doi: 10.1177/1077559599004001005
- Dweck, C.S. & Elliot, E.S. (1983). *Achievement motivation*. En P.H. Mussen & E.M. Hetherington (Eds.) *Handbook of child psychology, vol. IV: Socialization, personality and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.

- Eckenrode, J., Smith, E. G., McCarthy, M. E. & Dineen, M. (2014). Income inequality and child maltreatment in the United States. *Pediatrics*, 133(3), 454-461. Doi: 10.1542/peds.2013-1707
- Edleson, J. L. (1999). The overlap between child maltreatment and woman abuse. *Violence Against Women*, 5(2), 134-154. doi: 10.1177/107780129952003
- Eliot, M. & Cornell, D. G. (2009). Bullying in middle school as a function of insecure attachment and aggressive attitudes. *School Psychology International*, 30(2), 201-214. doi: 10.1177/0143034309104148
- Elizur, J. & Minuchin, S. (1989). *Institutionalizing madness: Families, therapy, and society*. New York, NY: Basic Books.
- Elsaesser, C., Hong, J. S. & Voisin, D. R. (2016). Violence exposure and bullying among African American adolescents: Examining the protective role of academic engagement. *Children and Youth Services Review*, 70(1), 394-402. doi: 10.1016/j.childyouth.2016.10.010
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J.A., Pereira, B., Smith, P.K. & Wenxin, Z. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30(1), 71-83. doi: 10.1002/ab.20006
- Espelage, D. L., Bosworth, K. & Simon, T. R. (2000). Examining the Social Context of Bullying Behaviors in Early Adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326 – 333. doi: 10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. doi:10.1080/00405841.2014.947216

- Espelage, D. L. & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142. doi: 10.1300/J135v02n02_08
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365–383. Accedido en: <https://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/154/>
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2009). Contributions of three social theories to understanding bullying perpetration and victimization among school-aged youth. En *Harris, M. J. (Ed.). (2009). Bullying, rejection, and peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (pp. 151-170). New York, NY: Springer Publishing Company
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters, En S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). New York, NY: Routledge.
- Espelage, D. L., Green Jr, H. D. & Wasserman, S. (2007). Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. *New directions for child and adolescent development*, 2007(118), 61-75. doi: 10.1002/cd.201
- Espelage, D. L., Holt, M. K. & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-220. doi: 10.1111/1467-8624.00531
- Espelage, D. L., Polanin, J. R. & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School psychology quarterly*, 29(3), 287-305. doi: 10.1037/spq0000072

- Espelage, D. L., Rao, M. A. & de la Rue, L. (2013). Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 22(1), 21–27. doi: 10.1179/1053078913Z.0000000002
- Fanti, K. A. & Georgiou, S. N. (2013). Bullying, victimization, school performance, and mother-child relationship quality: Direct and transactional associations. *Journal of criminology*, 2013, 1-11. doi: 10.1155/2013/289689
- Fanti, K. A. & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 5-29. doi: 10.1177/0272431613519498
- Farrell, A. H. & Volk, A. A. (2017). Social ecology and adolescent bullying: Filtering risky environments through antisocial personality. *Children and Youth Services Review*, 83(1), 85–100. doi: 10.1016/j.chidyouth.2017.10.033
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17(1), 381-458. doi: /10.1086/449217
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91. doi:10.1093/her/cyg100
- Feldman, S. & Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Developmental and Psychopathology*, 6(1), 231–247. doi: 10.1017/S0954579400005976
- Ferguson, C. J., San Miguel, C. & Hartley, R. D. (2009). A multivariate analysis of youth violence and aggression: the influence of family, peers, depression, and media violence. *The Journal of Pediatrics*, 155(6), 904-908. doi: 10.1016/j.jpeds.2009.06.021

- Fiese, B. H. & Sameroff, A. J. (1989). Family context in pediatric psychology: A transactional perspective. *Journal of Pediatric Psychology*, 14(2), 293-314. doi: 10.1093/jpepsy/14.2.293
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K. & Turner, H. A. (2009). Lifetime assessment of poly-victimization in a national sample of children and youth. *Child Abuse & Neglect*, 33(7), 403-411. doi: 10.1016/j.chiabu.2008.09.012
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H. & Hamby, S. L. (2005). The victimization of children and youth: A comprehensive, national survey. *Child maltreatment*, 10(1), 5-25. doi: 10.1177/1077559504271287
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. & Meeus, W. (2002). Keeping secrets from parents: Advantages and disadvantages of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 123-136. doi: 10.1023/A:1014069926507
- Fisher, J. (2017). *Healing the fragmented selves of trauma survivors: Overcoming internal self-alienation*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fitzpatrick, K. M., Dulin, A. & Piko, B. (2010). Bullying and depressive symptomatology among low-income, African-American youth. *Journal of youth and adolescence*, 39(6), 634-645. doi: 10.1007/s10964-009-9426-8
- Fogleman, N. D., Leaberry, K. D., Rosen, P. J., Walerius, D. M. & Slaughter, K. E. (2018). Relation between internalizing behaviors, externalizing behaviors, and peer victimization among children with and without ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 10(3), 209-222. doi: 10.1007/s12402-018-0248-y
- Forster, M., Dyal, S. R., Baezconde-Garbabati, L., Chou, C., Soto, D. W. & Unger, J. B. (2013). Bullying victimization as a mediator of associations between cultural/familial variables, substance use, and depressive symptoms among Hispanic youth. *Ethnicity & Health*, 18(4), 415-432. doi: 10.1080/13557858.2012.754407

- Fraley, R. C. & Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships*, 4(2), 131-144. doi: 10.1111/j.1475-6811.1997.tb00135.x
- Frías, S. M. & Finkelhor, D. (2017). Victimization of Mexican youth (12–17 years old): A 2014 national survey. *Child Abuse & Neglect*, 67(2017), 86–97. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.02.013
- Futerman, S. (2004). *When you work for a bully: assessing your options and taking action*. Montvale, NJ, United States: Croce.
- Gaffney, H., Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 1-14. doi:10.1007/s42380-019-0007-4
- Gallardo, J. A. & Jiménez, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afectiva infantil. *Psicothema*, 9(1), 119-131. Accedido en: <http://www.psicothema.com/pdf/80.pdf>
- Gámez-Guadix, M. & Almendros, C. (2011). Witnessing Interparental Violence. Parenting Practices, and Children's Long-Term Psychological Distress. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 121-130. doi:10.5093/in2011v20n2a1
- Gangel, M. J., Keane, S. P., Calkins, S. D., Shanahan, L. & O'Brien, M. (2017). The association between relational aggression and perceived popularity in early adolescence: A test of competing hypotheses. *The Journal of Early Adolescence*, 37(8), 1078-1092. doi: 10.1177/0272431616642327
- Garaigordobil, M. & Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340. doi: 10.7334/psicothema2016.258
- Garandeau, C. F., Lee, I. A. & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of youth and adolescence*, 43(7), 1123-1133. doi: 10.1007/s10964-013-0040-4

- Garandeau, C. & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 641–654. doi: 10.1016/j.avb.2005.08.005
- Garandeau, C.F., Ahn H.J. & Rodkin P.C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology*, 47(6), 1699-1710. doi: 10.1037/a0025271
- Garbarino, J. & E. deLara (2002). *And Words Can Hurt Forever: How to Protect Adolescents from Bullying, Harassment, and Emotional Violence*. New York: Free Press.
- Georgiou, S. (2008). Bullying and Victimization at School: The Role of Mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-125.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. doi:10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Gil Espinosa, F. J., Chillón Garzón, P. & Delgado Noguera, M. A. (2016). Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria Obligatoria [Classroom management in problematic behaviors of coexistence in mandatory secondary education]. *Retos*, 30(2), 48-53. Accedido en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42015>
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools: An overview of intervention programmes. *School Psychology International*, 25(1), 106–116. doi: 10.1177/0143034304028042
- Gini, G., Pozzoli, T. (2013). Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729. doi: 10.1542/peds.2013-0614

- Gini, G., Pozzoli, T. & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 43(3), 441-452. doi: 10.1007/s10802-014-9920-7
- Gini, G., Pozzoli, T.,(2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065. doi: 10.1542/peds.2008-1215
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031. doi: 0.1001/archpedi.159.11.1026
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement/Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación*, 26(1), 132-158. doi: 10.1080/11356405.2014.908665
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M. & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 979-989. doi: 10.6018/analesps.31.3.180791
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51(1), 132-143. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.10.025
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(10), 693-718. Accedido en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n26/1405-6666-rmie-10-26-693.pdf>

- Gómez, S. A. & Gaymard, S. (2014). The perception of school climate in two secondary schools during the implementation of a peer support program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 509-540. doi: 10.14204/ejrep.33.13052
- Goossens, F. A., Olthof, T. & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343–357. doi:10.1002/ab.20133
- Grading, P., Yanagida, T., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87-110. doi: 10.1080/15388220.2014.963231
- Guerra, N. G., Graham, S. & Tolan, P. H. (2011). Raising healthy children: Translating child development research into practice. *Child Development*, 82(1), 7-16. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01537.x
- Guevremont, D. C. & Dumas, M. C. (1994). Peer relationship problems and disruptive behavior disorders. *Journal of Emotional Behavior Disorders*, 2(3), 164-172. doi: 10.1177/106342669400200304
- Hale, W. W., III, van der Valk, I., Engels, R. & Meeus, W. (2005). Does perceived parental rejection make adolescents sad and mad? The association of perceived parental rejection with adolescent depression and aggression. *Journal of Adolescent Health*, 36(6), 466–474. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.04.007>
- Hale, W., Van der Valk, I., Akse, J., Meeus, W. (2003). Een onderzoek naar het verband tussen ouderlijke afwijzing en depressie en agressie bij adolescenten. [A study about the association between parental rejection and depression and aggression in adolescents]. *Pedagogiek*, 23(1), 331–345. Accedido en: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/187600>

- Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2000). Predictors of peer victimization among urban youth. *Social Development*, 9(4), 521–543. doi: 10.1111/1467-9507.00141
- Hanish, L.D. & Guerra, N.G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Develomental Psychopatholgy*, 14(1), 69 –91. doi: 10.1017/S0954579402001049
- Harold, G. T. & Sellers, R. (2018). Annual Research Review: Interparental conflict and youth psychopathology: an evidence review and practice focused update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 374-402. doi: 10.1111/jcpp.12893
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: A meta-analysis review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-445. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49. doi: 10.1177/0272431601021001002
- Hébert, M., Cénat, J. M., Blais, M., Lavoie, F. & Guerrier, M. (2016). Child sexual abuse, bullying, cyberbullying, and mental health problems among high schools students: A moderated mediated model. *Depression and anxiety*, 33(7), 623-629. doi: 10.1002/da.22504.
- Heerde, J.A. & Hemphill, S.A. (2018). Are bullying perpetration and victimization associated with adolescent deliberate self-harm? A meta-analysis. *Archives of Suicide Research*, 23(3), 353-381. doi: 10.1080/13811118.2018.1472690
- Heinemann, Peter-Paul (1969). 'Apartheid'. *Liberal debatt*, 22(2), 3-14.

- Heinemann, Peter-Paul (1972). *Mobbing: gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm, Sweden: Natur och kultur.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59–81. doi: 10.1023/A:1005142429725
- Herrera-López, M., Romera, E. M. & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155. Accedido en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125&lng=es&nrm=iso
- Herrera, V. M. & McCloskey, L. A. (2001). Gender differences in the risk for delinquency among youth exposed to family violence. *Child Abuse and Neglect*, 25(8), 1037-1051. doi: 10.1016/S0145-2134(01)00255-1
- Hodgens, J. B., Cole, J. & Boldizar, J. (2000). Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 443-452. doi:10.1207/S15374424JCCP2903_15
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039. doi: 10.1037/0012-1649.33.6.1032
- Holt, M. K. & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984-994. doi: 10.1007/s10964-006-9153-3
- Holt, M. K., Finkelhor, D. & Kantor, G. K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial

- functioning and academic performance. *Child abuse & neglect*, 31(5), 503-515. doi: 10.1016/j.chiabu.2006.12.006
- Holt, M. K., Green, J. G., Tsay-Vogel, M., Davidson, J. & Brown, C. (2016). Multidisciplinary Approaches to Research on Bullying in Adolescence. *Adolescent Research Review*, 2(1), 1-10. doi:10.1007/s40894-016-0041-0
- Hong, J.S. & Eamon, M.K., (2011). Students' perceptions of unsafe schools: An ecological systems analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 428–438. doi: 10.1007/s10826-011-9494-8
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological systems analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. doi: 10.1016/j.avb.2012.03.003.
- Hong, J. S. & Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social-ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24(2), 271–285. doi: 10.1007/s10648-012-9194-y
- Hong, J. S., Kim, D. H. & Piquero, A. R. (2017). Assessing the links between punitive parenting, peer deviance, social isolation and bullying perpetration and victimization in South Korean adolescents. *Child abuse & neglect*, 73(2017), 63-70. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.09.017
- Hong, J. S., Lee, J., Espelage, D. L., Hunter, S. C., Patton, D.U. & Rivers, T. Jr. (2016). Understanding the Correlates of Face-to-Face and Cyberbullying Victimization Among U.S. Adolescents: A Social-Ecological Analysis. *Violence and Victims*, 31(4), 638-663. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-15-00014
- Hotaling, G. T. & Sugarman, D. B. (1986). An analysis of risk markers in husband to wife violence: The current state of knowledge. *Violence and Victims*, 1(2), 101-124. doi: 10.1891/0886-6708.1.2.101

- Hox, J. J. (2010). *Quantitative methodology series. Multilevel analysis: Techniques and applications (2nd Ed.)*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis
- Huang, H., Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2013). Understanding factors associated with bullying and peer victimization in Chinese schools within ecological contexts. *Journal of Child and Family Studies*, 22(7), 881–892. doi: 10.1007/s10826-012-9647-4
- Hughes, J. N., Myung H. I. & Wehrly, S. E.. (2014). Effect of Peer Nominations of Teacher–Student Support at Individual and Classroom Levels on Social and Academic Outcomes. *Journal of School Psychology*, 52(3), 309–322. doi: 10.1016/j.jsp.2013.12.004
- Huitsing, G., Snijders, T. A., Van Duijn, M. A. & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the co-evolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26(3), 645–659. doi: 10.1017/S0954579414000297
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2012). “It must be me” or “It could be them?”: The impact of the social network position of bullies and victims on victims’ adjustment. *Social Networks*, 34(4), 379–386. doi: 10.1016/j.socnet.2010.07.002
- Hunner, R.J. & Walker, Y.E. (Eds.). (1981). *Exploring the relationship between child abuse and delinquency*. Montclair, N.J: Allanheld, Osmun and Co.
- Hymel, S. & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. doi: 10.1037/a0038928
- IBM Corporation (2012). IBM SPSS Statistics 21. IBM Corporation, Armonk, NY: IBM.
- Instituto Nacional de Salud Pública [National Institute of Public Health]. (2012). *Encuesta nacional de salud y nutrición 2012: Resultados nacionales* [National

Health and Nutrition Survey 2012: National results]. Mexico: Secretaría de Salud.

- Jackson, A. P. (2000). Maternal self-efficacy and children's influence on stress and parenting among single black mothers in poverty. *Journal of Family Issues*, 21(1), 3-16. doi: 10.1177/019251300021001001
- Jaffe, P., Wolfe, D. A. & Wilson, S. (1990). *Children of Battered Women*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jara, N., Casas, J. A. & Ortega, R. (2017). Proactive and reactive aggressive behavior in bullying: The role of values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-24. doi:10.17583/IJEP.2017.2515
- Johnson, H. D., LaVoie, J. C. & Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: predictors of loneliness, social anxiety and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 304-319. doi: 10.1177/0743558401163004
- Joiner, T.E., Coyne, J.C. & Blalock, J. (1999). *On the interpersonal nature of depression: Overview and synthesis*. En T.E. Joiner & J.C. Coyne (Eds), *The interactional nature of depression: Advances in interpersonal approaches* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Juvonen, J. & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225 - 244). New York: Guilford Press.
- Juvonen, J. & Ho, A. Y. (2008). Social motives underlying antisocial behavior across middle school grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 747-756. doi: 10.1007/s10964-008-9272-0

- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237. Accedido en: <https://pediatrics.aappublications.org/content/112/6/1231>
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.349
- Juvonen, J., Wang, Y. & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173. doi:10.1177/0272431610379415
- Kaltiala-Heino, R. & Fröjd, S. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, 2(1), 37-44. doi: 10.2147/AHMT.S11554
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts: Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282. doi: 10.1353/mpq.0.0052
- Kärnä, A., Salmivalli, C., Poskiparta, E. & Voeten, M. J. M. (2008, May). Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom. En *The XIth EARA conference, Turin, Italy*.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
- Kazdin, A. E., Moser, J., Colbus, D. & Bell, R. (1985). Depressive symptoms among physically abused and psychiatrically disturbed children. *Journal of Abnormal Psychology*, 94(3), 298-307. doi: 10.1037/0021-843X.94.3.298

- Kelly, E. V., Newton, N. C. & Stapinski, L. A. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive Medicine*, 73(April), 100-105. doi: 10.1016/j.ypmed.2015.01.020
- Kendrick, K., Jutengren, G. & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of adolescence*, 35(4), 1069-1080. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.014
- Kennedy, J. & Kennedy, C. (2004). Attachment theory: implications for school psychology. *Psychology in the School*, 41(2), 247-259. doi: 10.1002/pits.10153
- Khaleque, A. & Rohner, R. P. (2012). Pancultural Associations Between Perceived Parental Acceptance and Psychological Adjustment of Children and Adults: A MetaAnalytic Review of Worldwide Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(5), 784-800. doi:10.1177/0022022111406120
- Khaleque, A. and Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 54-64. doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x
- Kidger, J., Heron, J., Leon, D. A., Tilling, K., Lewis, G. & Gunnell, D. (2015). Self-reported school experience as a predictor of self-harm during adolescence: A prospective cohort study in the South West of England (ALSPAC). *Journal of affective disorders*, 173(2015), 163-169. doi: 10.1016/j.jad.2014.11.003
- Kindermann, T. A. & Gest, S. D. (2009). Assessment of the peer group: Identifying naturally occurring social networks and capturing their effects. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 100-117). New York, NY: The Guilford Press

- Kisely, S., Abajobir, A. A., Mills, R., Strathearn, L., Clavarino, A. & Najman, J. M. (2018). Child maltreatment and mental health problems in adulthood: Birth cohort study. *British Journal of Psychiatry*, 213(6), 698-703. doi: 10.1192/bjp.2018.207
- Kisfalusi, D., Pál, J. & Boda, Z. (2018). Bullying and victimization among majority and minority students: The role of peers' ethnic perceptions. *Social Networks*, 60(1), 48-60. doi: 10.1016/j.socnet.2018.08.006
- Kljakovic, M. & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49(1), 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L. & Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41(1), 501– 516. doi: 10.1111/j.1943-278X.2011.00046.x
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40–49. doi: 10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. & Gould, M. S. (2008). Peer victimization depression, and suicidality in adolescents. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 38(2), 166–180. doi: 10.1521/suli.2008.38.2.166
- Klomek, A. B., Sourander, A. & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288. doi: 10.1177/070674371005500503

- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child Development*, 67(4), 1305-1317. doi: 10.2307/1131701
- Kohl, D., Recchia, S. & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426. doi: 10.1080/00131881.2013.844944
- Kokkinos, C. M. & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: Relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Social Psychology of Education*, 10(3), 281–301. doi:10.1007/s11218-007-9021-3
- Kolbo, J. R., Blankely, E. H. & Engleman, D. (1996). Children who witness domestic violence: A review of empirical literature. *Journal of Interpersonal Violence*, 11(2), 281-293. doi: 10.1177/088626096011002010
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102–110. doi: 10.1002/ab.3.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14(6), 403-414. doi: 10.1002/1098-2337(1988)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D
- Laible, D. J., Gustavo, C. & Scott, R. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviors. *Journal of Adolescence*, 27(6), 703–716. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.05.005
- Laird, R. D., Marrero, M. D., Melching, J. A. & Kuhn, E. S. (2013). Information management strategies in early adolescence: Developmental change in use and

- transactional associations with psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 49(5), 928–937. doi: 10.1037/a0028845
- Lambert, S. F. & Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12(2), 122-128. doi: 10.1177/1066480703261953
- Larrañaga, E., Yubero, S. & Navarro, R. (2018). Parents' responses to coping with bullying: Variations by adolescents' self-reported victimization and parents' awareness of bullying involvement. *Social Sciences*, 7(8), 1-11. doi: 10.3390/socsci7080121
- Le, M. T., Holton, S., Romero, L. & Fisher, J. (2018). Polyvictimization among children and adolescents in low-and lower-middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 19(3), 323-342. doi: 10.1177/1524838016659489
- Lee, C. (2010). Personal and Interpersonal correlates of bullying behaviours among korean middle school students. *Interpersonal violence*, 25(1), 152-176. doi: 10.1177/0886260508329124
- Lee, C. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664–1693. doi: 10.1177/0886260510370591
- Lee, C. & Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(12), 2437–2464. doi:10.1177/0886260511433508
- Lee, C.H. (2009). *Bullying and ecology: An ecological prediction model of bullying among South Korean students*. Saarbrücken, Germany: VDM.

- León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Polo del Río, M. I. & Fajardo Bullón, F. (2015). Parental acceptance-rejection and profiles of victimization and aggression in bullying situations. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 31(2), 600-606. doi: 10.6018/analesps.31.2.156391
- León, J. A. (2015). Vigésimo aniversario de la Revista Psicología Educativa (1995-2015). *Psicología Educativa*, 21(2), 65-66. doi: 10.1016/j.pse.2015.09.002
- Lereya, S.T., Winsper, C., Heron, J., Lewis, G., Gunnell, D., Fisher, H.L. & Wolke, D. (2013). Being bullied during childhood and the prospective pathways to self-harm in late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(6), 608–618. doi: 10.1016/j.jaac.2013.03.012.
- Lerner, R. M. (2006). Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 1-17). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Lester, L., Dooley, J., Cross, D. & Shaw, T. (2012). Internalising symptoms: An antecedent or precedent in adolescent peer victimisation. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(2), 173-189. doi: 10.1017/jgc.2012.25
- Lester, L., Pearce, N., Waters, S., Barnes, A., Beatty, S. & Cross, D. (2017). Family involvement in a whole-school bullying intervention: Mothers' and fathers' communication and influence with children. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2716-2727. doi: 10.1007/s10826-017-0793-6
- Leymann, H. (1986). *Vuxenmobbing: om psykiskt våld i arbetslivet*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with asperger's syndrome and nonverbal learning disorders.

Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 25(1), 43-57.
doi:10.1080/014608602753504847

Livingstone, S., Stoilova, M. & Kelly, A. (2016). Cyberbullying: Incidents, trends and consequences. En *Ending the torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. New York: United Nations Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children.

Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R. & Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: are they more vulnerable than the majority group?. *Frontiers in psychology*, 7(1507), 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01507

Lodder, G. M., Scholte, R. H., Cillessen, A. H. & Giletta, M. (2016). Bully victimization: Selection and influence within adolescent friendship networks and cliques. *Journal of youth and adolescence*, 45(1), 132-144. doi: 10.1007/s10964-015-0343-8

López, V., Bilbao, M. D. L. Á. & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas psychologica*, 11(1), 91-101. doi: 10.11144/Javeriana.upsy11-1.scii

Lorenz, K. (1966). *On Agression*. London: Routledge

Lösel, F. & Bliesener, T. (1994) Some high-risk adolescents do not develop conduct problems: a study of protective factors. *International Journal of Behavioral Development*, 17(4), 753-777. doi: 10.1177/016502549401700411

Low, S. & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 306-319. doi: 10.1037/spq0000073

Lüdtke, O., Marsh, H. W., Robitzsch, A. & Trautwein, U. (2011). A 2 x 2 taxonomy of multilevel latent contextual models: Accuracy-bias trade-offs in full and

partial error-correction models. *Psychological Methods*, 16(4), 444–467. doi: 10.1037/a0024376

Luukkonen, A. H., Räsänen, P., Hakko, H. & Riala, K. (2009). Bullying behavior is related to suicide attempts but not to selfmutilation among psychiatric inpatient adolescents. *Psychopathology*, 42(2), 131–138. doi: 10.1159/000204764

Lynch, M. A. & Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence, and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10(2), 235-257. doi: 10.1017/S095457949800159X

Lynch, M. & Cicchetti, D. (2002). Links between community violence and the family system: Evidence from children's feelings of relatedness and perceptions of parent behavior. *Family Process*, 41(3), 519-532 doi: 10.1111/j.1545-5300.2002.41314.x

Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 628-644. doi:10.1016/j.appdev.2009.07.006

Ma, X. (2002). Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63–89. doi: 10.1076/sesi.13.1.63.3438

MacLeod, M. & Morris, S. (1996). *Why me? Children talking to Childline about bullying*. London: Childline.

MacPhee, A. R. & Andrews, J. J. W. (2006). Risk factors for depression in early adolescence. *Adolescence*, 41(163), 435–466. Accedido en: <https://search.proquest.com/docview/195949425?accountid=14511>

- Magaro, M. M. & Weisz, J. R. (2006). Perceived control mediates the relation between parental rejection and youth depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(6), 863–872 doi: 10.1007/s10802-006-9072-5
- Malti, T., Noam, G. G., Beelmann, A. & Sommer, S. (2016). Toward dynamic adaptation of psychological interventions for child and adolescent development and mental health. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(6), 827-836. doi: 10.1080/15374416.2016.1239539
- Mancini, C., Van Ameringen, M., Oakman, J. M. & Figueiredo, D. (1999). Childhood attention deficit/hyperactivity disorder in adults with anxiety disorders. *Psychological Medicine*, 29(3), 515-525. doi: 10.1017/S0033291798007697
- Margolin, G. & Gordis, E. B. (2000). The effect of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 445-479. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.445
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L. & Cura, Y. L. C. (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569. doi: 10.1002/ab.20155
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S. & Köller, O. (2012). Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist*, 47(2), 106-124. Doi: 10.1080/00461520.2012.670488
- Martín Babarro J. (2011). *Sociometría y exclusión en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín Babarro, J. M. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema*, 26(3), 357-363. doi: 10.7334/psicothema2014.85

- Martín Babarro, J., Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R. & Steglich, C. (2017). Power structure in the peer group: The role of classroom cohesion and hierarchy in peer acceptance and rejection of victimized and aggressive students. *The Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1197-1220. doi: 10.1177/0272431616648451
- Martín Babarro, J., Martínez Arias, R. & Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2008). Programa ieSOCIO para la prevención del acoso escolar. *Psicología Educativa*, 14(2), 129-146. Accedido en: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/be3e9d3f7d70537357c67bb3f4086846>
- Martínez Arias, M. R. & Delgado, P. (2006). La agresión entre iguales en la educación secundaria obligatoria: tipología de conductas y diferencias entre los grupos. *Acción psicológica*, 4(2), 183-198. doi: 10.5944/ap.4.2.486
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F. & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90(January 2019), 84-92. doi: 10.1016/j.chb.2018.08.036
- Marturano, E. M., Ferreira, M de C. T. & Bacarji, K. M. (2005). An evaluation scale of family environment for the identification of children at risk of school failure. *Psychological Reports*, 96(2), 307-321. doi: 10.2466/pr0.96.2.307-321
- Masten, C.L., Eisenberger, N.I., Borofsky, L.A., Pfiefer, J.H., McNealy, K., Mazziotta, J.C. & Dapretto, M. (2009). Neural correlates of social exclusion during adolescence: Understanding the distress of peer rejection. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 4(2), 143-157. doi:10.1093/scan/nsp007
- Masten, W. G., Helton, J., Caldwell-Colbert, A., Williams, V., Jerome, W. W., Mosby, L. & Barrios, Y. (2003). Gender differences in depressive symptoms among Mexican adolescents. *Anales de psicología*, 19(1), 91-95. Accedido en: <https://revistas.um.es/analeps/article/view/27881>

- McCoy, K., Cummings, E. & Davies, P. (2009). Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 270-279. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.01945.x
- McDougall, P. & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300-310. doi: 10.1037/a0039174
- McLeod, B. D., Weisz, J. R. & Wood, J. J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: a metaanalysis. *Clinical Psychology Review*, 27(8), 986-1003. doi: 10.1016/j.cpr.2007.03.001
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X. & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of school health*, 83(1), 45-52. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Menesini, E., Modena, M. & Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of genetic psychology*, 170(2), 115-134. doi: 10.3200/GNTP.170.2.115-134
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J. & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, 15(9), 455-463. doi: 10.1089/cyber.2012.0040.

- Mensini, E. (2019). Translating knowledge into interventions: An 'individual by context' approach to bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 245-267. doi: 10.1080/17405629.2018.1564273
- Merrin, G. J., Espelage, D. L. & Hong, J. S. (2018). Applying the social-ecological framework to understand the associations of bullying perpetration among high school students: A multilevel analysis. *Psychology of Violence*, 8(1), 43-56. doi: 10.1037/vio0000084.
- Milich, R. & Dodge, K. A. (1984). Social information processing in child psychiatric populations. *Journal of abnormal child psychology*, 12(3), 471-489. doi: 10.1007/BF00910660
- Minuchin, S. (1974). *Families & family therapy*. Oxford, England: Harvard University Press.
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A. & Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿ puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto?. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. doi: 10.1016/j.psicod.2018.07.001
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821. doi: <http://dx.doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L. & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 146-156. doi: 10.1016/j.avb.2009.01.004
- Moore, S.E., Norman, R.E., Suetani, S., Thomas, H.J., Sly, P.D. & Scott, J.G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence:

- A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. doi: 10.5498/wjp.v7.i1.60
- Mora-Merchán, J. A. & Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, 313(1997), 7-27. Accedido en: <https://hdl.handle.net/11441/75587>
- Morin, A. J. S., Marsh, H. W., Nagengast, B. & Scalas, F. (2014). Doubly latent multilevel analyses of classroom climate: An illustration. *The Journal of Experimental Education*, 82(2), 143–167. doi: 10.1080/00220973.2013.769412
- Morita, Y. & Kiyonaga, K. (1989) *Ijime: Kyōshitsu no yamai*. Tokyo, Japan: Kaneko Shobō.
- Morita, Y. Soeda, H., Soeda, K., Taki, M. (1999). Japan. En Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (Eds). *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 309-323). London y New York: Routledge.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A. & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315. Accedido en: <https://search.proquest.com/docview/195934334?accountid=14511>
- Mucherah, W., Finch, H., White, T. & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of adolescence*, 62(2018), 128-139. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.11.012
- Mueller, N. & Silverman, N. (1989). Peer relation in maltreated children. En D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 529-578). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1111/1467-9566.ep10845016

- Murakami, Y. (1985). Bullies in the Classroom. *Japan Quarterly*, 32(4), 407-411.
Accedido en:
<https://search.proquest.com/docview/1304280341?accountid=14511>
- Muris, P., Meesters, C., Schouten, E. & Hoge, E. (2004). Effects of perceived control on the relationship between perceived parental rearing behaviors and symptoms of anxiety and depression in nonclinical preadolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 51–58. doi: 10.1023/A:1027334314021
- Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R. & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 39(5), 555–565. doi: 10.1016/S0005-7967(00)00026-7
- Murphy, T. P., Laible, D. & Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *Journal of child and family studies*, 26(5), 1388-1397. doi: 10.1007/s10826-017-0663-2
- Musitu, G., Jiménez, T. I. & Povedano, A. (2008). Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 12(32-33), 2. Accedido en:
<http://reme.uji.es/articulos/numero32/article2/texto.html>
- Musitu, G., Suárez, C., Del Moral, G. & Villareal, M. E. (2015). El consumo de alcohol en adolescentes: el rol de la comunicación, el funcionamiento familiar, la autoestima y el consumo en la familia y amigos. *Revista Científica Divulgativa Búsqueda*, 14(1), 45-61. doi: 10.21892/01239813.58
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G. & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736. doi: 10.1001/archpedi.158.8.730

- Nansel, T. R., Haynie, D. L. & Simonsmorton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 45-61. doi: 10.1300/J008v19n02_04
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D. & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 18*(3), 211–232. doi: 10.1002/casp.921
- Ncube, N. (2013). The family system as a socio-ecological determinant of bullying among urban high school adolescents in Gweru, Zimbabwe: Implications for intervention. *Asian Social Science, 9*(17), 1-9. doi: 10.5539/ass.v9n17p1
- Newman, D.A., Horne, A.M. & Bartolomucci, C.L. (2000). *Bully Busters: A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders*. Champaign, Ill: Research Press.
- Nickerson, A. B. & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *The journal of early adolescence, 25*(2), 223-249. doi: 10.1177/0272431604274174
- Nishina, A. & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development, 76*(2), 435–450. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., Menesini, E. (2018). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behaviour, 45*(March-April), 41-50. doi: 10.1016/j.avb.2018.07.010
- Nolan, S. A., Flynn, C. & Garber, J. (2003). Prospective relations between and rejection in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(4), 745–755. doi: 10.1037/0022-3514.85.4.745
- Nuttall, A. K. & Valentino, K. (2017). An ecological-transactional model of generational boundary dissolution across development. *Marriage & Family Review, 53*(2), 105-150. doi: 10.1080/01494929.2016.1178203

- O'Higgins Norman, J. & Hinduja, S. (2019). Inaugural Editorial. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 1-2. doi:10.1007/s42380-019-00012-y
- Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106. doi: 10.1174/021037008783487093
- Olthof, T. & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17(1), 24-46. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00413.x
- Olweus, D. (1972). Personality and aggression. En J.K. Coie & D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 261-321). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere.
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. En Peters, R. D. V., McMahon, R. J. & Quinsey, V. L. (Eds.). *Aggression and Violence Throughout the Life Span* (pp. 100-125). Newbury Park: Sage publications
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell. doi: 10.1002/pits.10114
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire for Students*. Bergen, Norway: University of Bergen.

- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective* (pp. 377-402). New York: Routledge
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19(1), 139 – 143. doi: 10.1016/j.copsyc.2017.04.012
- Önder, C., Yurtal, F. (2008). An Investigation of the Family Characteristics of Bullies, Victims, and Positively Behaving Adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 821-832. Accedido en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837768.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264196261-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2017). *How much of a problem is bullying at school?. PISA in Focus*, 74, Paris: OECD Publishing, doi: 10.1787/728d6464-en
- Organización Mundial de la Salud [OMS/WHO] (2002). World report on violence and health. Accedido en: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_en.pdf

- Oriol, X., Miranda, R. & Amutio, A. (2019). Correlates of bullying victimization and sexual harassment: implications for life satisfaction in late adolescents. *The Journal of School Nursing*, X (In Press). doi: 10.1177/1059840519863845
- Oriol, X., Miranda, R., Amutio, A., Acosta, H. C., Mendoza, M. C. & Torres-Vallejos, J. (2017). Violent relationships at the social-ecological level: A multi-mediation model to predict adolescent victimization by peers, bullying and depression in early and late adolescence. *PLoS one*, 12(3), 1-15. doi: 10.1371/journal.pone.0174139
- Ortega Ruiz, R., Del Rey Alamillo, R. D. & Casas Bolaños, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. doi: 10.15366/rie
- Ortega, R. & Lera, M. J. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior*, 26(1), 113–123. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<113::AID-AB9>3.0.CO;2-E
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión [Peer networks and the bullying phenomenon: Exploring the control-submission schema]. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 31(4), 515-528. doi: 10.1174/021037008786140922
- Orue, I. & Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*, 24(1), 42-47. Accedido en: <http://www.psicothema.com/pdf/3976.pdf>
- Palmer, S.B. Rutland, A. & Cameron, L. (2015). The development of bystander intentions in an intergroup context: The role of perceived severity, ingroup norms, and social-moral reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(4), 419-433. doi: 10.1111/bjdp.12092

- Paluck, E. L., Shepherd, H. & Aronow, P. M. (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(3), 566-571. doi: 10.1073/pnas.1514483113
- Papadaki, E. & Giovazolias, T. (2015). The protective role of father acceptance in the relationship between maternal rejection and bullying: A moderated-mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 330-340. doi:10.1007/s10826-013-9839-6
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T. & Kleio, K. (2011). Bullying at school: the role of family. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 433-442. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.260
- Paredes Becerra, L. (2016). *Violencia escolar. Incidencia del contexto escolar y desajuste psicológico asociado*. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Facultad de Psicología. Accedido en: <https://eprints.ucm.es/37592/1/T37191.pdf>
- Parellada, I., San Sebastián, J., & Martínez Arias, R. (2009). *Cuestionario ESPERI para la detección de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid: EOS.
- Paulson, S., Marchant, G. & Rothlisberg, B. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18(1), 5-26. doi: 10.1177/0272431698018001001
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163. doi: 10.1207/S15326985EP3703_2
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 259-280. doi: <https://doi.org/10.1348/026151002166442>

- Pellegrini, A.D., Long, J.D., Solberg, D., Roseth, C., DuPuis, D., Bohn, C. & Hickey, M. (2010). Bullying and social status during school transitions. En S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 199-210). New York: Routledge.
- Pereira, B. O., Neto, C., Smith, P. & Angulo, C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3): 297–311. Doi: 10.1174/11356400260366115
- Perren, S., Ettekal, I. & Ladd, G. (2013). The impact of peer victimization on later maladjustment: mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 46–55. doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02618.x
- Peters, R., Johnson, R. J., Savage, C., Meshack, A., Espinoza, P. & Jefferson, T. (2010). Female and relationship devaluation among african american and latino american youth: is what's normal really normal?. *Journal of Child & Adolescent Trauma* 3(1), 13-24. doi: 10.1080/19361520903524189
- Pickett, K. E. & Wilkinson, R. G. (2015). Income inequality and health: a causal review. *Social science & medicine*, 128(2015), 316-326. doi: 10.1016/j.socscimed.2014.12.031
- Pikas, A. (1989). A Pure Concept of Mobbing Gives the Best Results for Treatment, *School Psychology International*, 10(2), 95–104. doi: 10.1177/0143034389102003
- Piñero Ruiz, E., Areñse Gonzalo, J.J., López Espín, J.J. & Torres Cantero, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241. doi: 10.6018/rie.32.1.154251
- Polanin, J. R., Espelage, D. L. & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65. doi: 10.1.1.876.7468

- Pollastri, A. R., Cardemil, E. V. & O'Donnell, E. H. (2010). Self-esteem in pure bullies and bully/victims: A longitudinal analysis. *Journal of interpersonal violence*, 25(8), 1489-1502. doi: 10.1177/0886260509354579
- Pong, S., Johnston, J. & Chen, V. (2010). Authoritarian parenting and asian school performance: insights from the U.S. and Taiwan. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 62-72. doi: 10.1177/0165025409345073
- Pope, A. W. & Bierman, K. L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35(2), 335-346. doi: 10.1037/0012-1649.35.2.335
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. & Cillessen, A. H. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive behavior*, 42(3), 239-253. doi: 10.1002/ab.21614
- Pouwels, J. L., Salmivalli, C., Saarento, S., den Berg, Y. H. M., Lansu, T. A. M. & Cillessen, A. H. N. (2017). Predicting adolescents' bullying participation from developmental trajectories of social status and behavior. *Child Development*, 89(4), 1157-1176. doi: 10.1111/cdev.12794
- Povedano A., Jiménez, T., Moreno, D., Amador, L.V. & Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: El rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432. doi: 10.1174/021037012803495285.
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M. J. & Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. doi: 10.5093/in2011v20n1a1.
- Pozzoli, T., G. Gini & A. Vieno. (2012). Individual and Class Moral Disengagement in Bullying among Elementary School Children. *Aggressive Behavior*, 38(5), 378-388. doi:10.1002/ab.21442.

- Puckett, M. B., Aikins, J. W. & Cillessen, A. H. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior*, 34(6), 563-576. doi: 10.1002/ab.20280
- Preacher, K. J., Zyphur, M. J. & Zhang, Z. (2010). A general multilevel SEM framework for assessing multilevel mediation. *Psychological methods*, 15(3), 209-233. doi: 10.1037/a0020141
- Qualtrics [Computer software] (2005). Provo, Utah, USA. Accedido en: <https://www.qualtrics.com>
- Quinlan, E. B., Barker, E. D., Luo, Q., Banaschewski, T., Bokde, A. L., Bromberg, U., ... & Garavan, H. (2018). Peer victimization and its impact on adolescent brain development and psychopathology. *Molecular psychiatry*, 25(11), 3066-3076. doi: 10.1038/s41380-018-0297-9.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159–171. doi:10.1002/ab.20115
- Rathert, J., Fite, P. J. & Gaertner, A. E., Vitulano, M. (2011). Associations between effortful control, psychological control and proactive and reactive aggression. *Child Psychiatry & Human Development*, 42(6), 609-621. doi: 10.1007/s10578-011-0236-3
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S. & Congdon, R. (2010). *HLM 7: Hierarchical linear and nonlinear modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

- Reid, J. B., Patterson, G. R. & Snyder, J. E. (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect*, 34(4), 244-252. doi: 10.1016/j.chiabu.2009.07.009
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., Van der Schoot, M. & Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215–222. doi: 10.1002/ab.20374
- Rhee, S., Lee, S. Y. & Jung, S. H. (2017). Ethnic differences in bullying victimization and psychological distress: A test of an ecological model. *Journal of adolescence*, 60(1), 155-160. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.07.013
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*, London & Philadelphia: Jessica Kingsley
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School psychology international*, 26(2), 147-161. doi: 10.1177/0143034305052910
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The journal of social psychology*, 131(5), 615-627. doi: 10.1080/00224545.1991.9924646
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide &*

LifeThreatening Behavior, 29(2), 119–130. doi: 10.1111/j.1943-278X.1999.tb01050.x

Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21(4), 609-612. doi: 10.1016/0191-8869(96)00105-5

Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573-596. doi: 10.1080/01411920903018117

Rivara, F. P. & LeMenestrel, S. M. (Eds.) (2016). *Preventing bullying through science, policy and practice*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/23482

Rockwood, N. J. & Hayes, A. F. (2017). *MLmed: An SPSS macro for multilevel mediation and conditional process analysis*. Poster presented at the annual meeting of the Association of Psychological Science (APS), Boston, MA.

Rodkin, P. C. & Hodges, E. V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400. Accedido en: https://ing.org/wp-content/uploads/2011/08/courses.washington.edu_nurs509_bully_Peer%20Ecology.pdf

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. R. & Van Acker, R. (2006). They're cool: social status and group support for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15(2), 175–204. doi: 10.1046/j.1467-9507.2006.00336.x

Rodrigo López, M. J., Quintana, J. C., Casimiro, E. & Chaves, M.^a L.L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. Accedido en:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200003&lng=es&tlng=es.

- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc. (Disponible como e-book desde Rohner Research Publications, Storrs, CT).
- Rohner, R. P. (1990). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (3rd ed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (2005). *Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual*. En R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*, 4th ed. (pp. 43-106). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2008). *Parental Acceptance and Rejection*. Storrs: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. & Carrasco, M. Á. (2014). Teoría de la aceptación-rechazo interpersonal (IPARTheory): Bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica*, 11(2), 9-26. doi: 10.5944/ap.11.2.14172
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2008). Relations between partner acceptance and parental acceptance, behavioral control, and psychological adjustment among heterosexual adult women in the U.S. En F. Columbus (Ed.), *Family relations: Behavioral, psychological, and sociological aspect* (pp. 187-197). New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2010). Testing central postulates of parental acceptance-rejection theory (PARTheory): A meta-analysis of cross-cultural studies. *Journal of Family Theory & Review*, 2(1), 73-87. doi: 10.1111/j.1756-2589.2010.00040.x

- Rosa, E. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family, Theory & Review*, 5(4), 243-258. doi:10.1111/jftr.12022
- Rosenblum, K. L., McDonough, S. C., Sameroff, A. J. & Muzik, M. (2008). Reflection in thought and action: Maternal parenting reflectivity predicts mind-minded comments and interactive behavior. *Infant Mental Health Journal*, 29(4): 362-376. doi:10.1002/imhj.20184
- Rudolph, J. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Parent relationships and adolescents' depression and social anxiety: Indirect associations via emotional sensitivity to rejection threat. *Australian Journal of Psychology*, 66(2), 110-121. doi: 10.1111/ajpy.12042
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B. & Jiménez-Barbero, J. A. (2018). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: a systematic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21. doi: 10.5093/ejpalc2018a11
- Rulison, K. L., Gest, S. D. & Osgood, D. W. (2015). Adolescent peer networks and the potential for the diffusion of intervention effects. *Prevention Science*, 16(1), 133-144. doi: 10.1007/s11121-014-0465-3
- Ryan, W. & Smith, D. J. (2009). Anti bullying programs in schools: How effective are evaluation practices?. *Prevention Science*, 10(3), 248–262. doi: 10.1007/s11121-009-0128-y.
- Ryoo, J. H., Wang, C. & Swearer, S. M. (2015). Examination of the change in latent statuses in bullying behaviors across time. *School psychology quarterly*, 30(1), 105. doi: 10.1037/spq0000082

- Saarento, S., Garandeau, C. F. & Salmivalli, C. (2015). Classroom-and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(3), 204-218. doi: 10.1002/casp.2207
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian journal of psychology*, 38(4), 305-312. doi: 10.1111/1467-9450.00040
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676. doi: 10.1080/15374416.2011.597090
- Saluja, G., Iachan, R., Scheidt, P. C., Overpeck, M. D., Sun, W. & Giedd, J. N. (2004). Prevalence of and risk factors for depressive symptoms among young adolescents. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 760-765. doi: 10.1001/archpedi.158.8.760
- Salzinger, S., Feldman, R. S., Hammer, M. & Rosario, M. (1993). The effects of physical abuse on children's social relationships. *Child Development*, 64(1), 169-187. doi: 10.2307/1131444
- Salzinger, S., Feldman, R. S., Rosario, M. & Ng-Mak, D. S. (2011). Role of parent and peer relationships and individual characteristics in middle school children's behavioral outcomes in the face of community violence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 395-407. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00677.x

- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18(1-2), 65-79. doi:10.1159/000271476
- Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students?. *Journal of interpersonal violence*, 25(10), 1912-1927. doi: 10.1177/0886260509354509
- Schacter, H. L. & Juvonen, J. (2018). Dynamic changes in peer victimization and adjustment across middle school: Does friends' victimization alleviate distress?. *Child development*, 90(5), 1738-1753. doi: 10.1111/cdev.13038
- Schäfer, M., Korn, T., Brodbeck, S., Wolke, F. & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioural Development*, 29(4), 323-335. doi: 10.1177/01650250544000107
- Schmidt, M. E. & Bagwell, C. L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 53(3), 439-460. doi: 10.1353/mpq.2007.0021
- Scholte, R., Sentse, M. & Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 789-799. doi: 10.1080/15374416.2010.517161
- Seeds, P.M. Harkness, K. L. & Quilty, L.C. (2010). Parental maltreatment, bullying, and adolescent depression: evidence for the mediating role of perceived social support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(5), 681- 692. doi: 10.1080/15374416.2010.501289
- Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R. & Salmivalli, C. (2014). A social network approach to the interplay between adolescents' bullying and likeability over

time. *Journal of youth and adolescence*, 43(9), 1409-1420. doi: 10.1007/s10964-014-0129-4

Sentse, M., Kretschmer, T. & Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences. *Social Development*, 24(3), 659-677. doi: 10.1111/sode.12115

Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A., Ormel, J. & Veenstra, R. (2010). Rejection and acceptance across contexts: Parents and peers as risks and buffers for early adolescent psychopathology. The TRAILS study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(1), 119-130. doi: 10.1007/s10802-009-9351-z

Sentse, M., Prinzie, P. & Salmivalli, C. (2017). Testing the direction of longitudinal paths between victimization, peer rejection, and different types of internalizing problems in adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 45(5), 1013-1023. doi: 10.1007/s10802-016-0216-y

Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C. & Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its' relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1009-1019. doi: 10.1007/s10802-007-9150-3

Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N. & Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 943-955. doi: 10.1007/s10802-014-9949-7

Sentse, M., Veenstra, R., Lindenberg, S., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2009). Buffers and risks in temperament and family for early adolescent psychopathology: Generic, conditional, or domain-specific effects? The TRAILS study. *Developmental Psychology*, 45(2), 419-435. doi: 10.1037/a0014072.

- Shetgiri, R., Lin, H. & Flores, G. (2015). Suboptimal maternal and paternal mental health are associated with child bullying perpetration. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(3), 455-465. doi: 10.1007/s10578-014-0485-z
- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental Maltreatment and Emotion Dysregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization in Middle Childhood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 30(3), 349-363. doi: 10.1207/S15374424JCCP3003_7
- Shields, A., Ryan, R. M. & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental psychology*, 37(3), 321. doi: 10.1037/0012-1649.37.3.321
- Shomaker, L. B. & Furman, W. (2009). Parent-adolescent relationship qualities, internal working models, and attachment styles as predictor of adolescents' interaction with friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(5), 579-603. doi: 10.1177/0265407509354441
- Shonk, S. M. & Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental psychology*, 37(1), 3-17. doi: 10.1037/0012-1649.37.1.3
- Slade, E. P. & Wissow, L. S. (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. *Economics of education review*, 26(5), 604-614. doi: 10.1016/j.econedurev.2006.10.003
- Slocum, L. A., Esbensen, F. A. & Taylor, T. J. (2017). The code of silence in schools: An assessment of a socio-ecological model of youth's willingness to report school misbehavior. *Youth & Society*, 49(2), 123-149. doi: 10.1177/0044118X14528958

- Slonje, R., Smith, P. K. & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. doi: 10.1016/j.chb.2012.05.024.
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C. & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. *Child Development*, 77(1), 201-217. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00865.x
- Smith, P. K. (1997). Bullying in schools: the UK experience and the Sheffield Anti-Bullying Project. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 191-201. doi: 10.1080/03033910.1997.10558139
- Smith, P. K. & Brian, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Agressive behaviour*, 26(1), 1-9. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133. doi: 10.1111/1467-8624.00461
- Smith, P. K., D. Pepler & K. Rigby (2004). *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Smith, P. K., Lopez-Castro, L., Robinson, S. & Görzig, A. (2018). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behaviour*, 45(1), 33-40. doi: 10.1016/j.avb.2018.04.006
- Smith, P. K., Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (eds.) (1999), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*, London & New York: Routledge.
- Smokowski, P. R. & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27(2), 101-109. doi: 10.1093/cs/27.2.101

- Smorti, A., Menesini, E., & Smith, P. K. (2003). Parents' definition of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(4), 417–432. doi: 10.1177/0022022103034004003
- Snijders, T. A. B. & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Snyder, J., Brooker, M., Patrick, M. R., Snyder, A., Schrepferman, L. & Stoolmiller, M. (2003). Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior. *Child Development*, 74(6), 1881–1898. doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00644.x
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B. & Niemiec, C. P. (2008). The intervening role of relational aggression between psychological control and friendship quality. *Social Development*, 17(3), 661-681. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00454.x
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. doi: 10.1002/ab.10047
- Sorrentino, A., Baldry, A. C., Farrington, D.P., Blaya, C. (2019). Epidemiology of Cyberbullying across Europe: Differences between Countries and Genders. *Educational Sciences: theory and practice*, 19(2), 74-91. doi: 10.12738/estp.2019.2.005
- Sourander, A., Klomek, A. B., Niemela, S., Haavisto, A., Gyllenberg, D., Helenius, H. et al. (2009). Childhood predictors of completed and severe suicide attempts: Findings from the Finnish 1981 Birth Cohort Study. *Archives of General Psychiatry*, 66(4), 398–406. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2009.21.

- Soussignan, R., Tremblay, R. E., Schaal, B., Laurent, D., Larivee, S., Gagnon, C., Leblanc, P. & Charlebois, P. (1992). Behavioural and Cognitive Characteristics of Conduct Disordered-Hyperactive Boys from Age 6 to 11: a Multiple Informant Perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(8), 1333-1346. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00953.x>
- Spano, R., Vazsonyi, A. T. & Bolland, J. (2009). Does parenting mediate the effects of exposure to violence on violent behavior? An ecological-transactional model of community violence. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1321-1341. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.12.003
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.04.009
- Srabstein, J. & Piazza, T. (2008). Public health, safety and educational risks associated with bullying behaviors in American adolescents. *International journal of adolescent medicine and health*, 20(2), 223-234. doi: 10.1515/IJAMH.2008.20.2.223
- Stefanek, E., Strohmeier, D., van de Schoot, R. & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on the individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, 5(1-2), 73-84. doi: 10.3233/DEV-2011-11073
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Greenbaum, C., Cicchetti, D., Dawud, S., Cortes, R. M. Krispin, O. & Lorey, F. (1993). Effects of domestic violence on children's behavioral problems and depression. *Developmental Psychology*, 29(1), 44-52. doi: 10.1037/0012-1649.29.1.44
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvements in bully/victim problems at school.

- Journal of the Youth and Adolescents*, 31(6), 419-428. doi: 10.1023/A::1;1020207003027.
- Stevens, V., Van Oost, P., De Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, 23(1), 21-34. doi: 10.1006/jado.1999.0296
- Stice, E., Ragan, J. & Randall, P. (2004). Prospective relations between social support and depression: Differential direction of effects for parent and peer support?. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(1), 155-159. doi: 10.1037/0021-843X.113.1.155
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T. & Cummings E. M. (2010). Typologies of family functioning and children's adjustment during the early school years. *Child Development*, 81(4), 1320-1335. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01471.x
- Subramanian, S. V., Jones, K., Kaddour, A. & Krieger, N. (2009). Revisiting Robinson: the perils of individualistic and ecologic fallacy. *International journal of epidemiology*, 38(2), 342-360. doi: 10.1093/ije/dyn359
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Swart, E. & Pettipher, R. (2011). Perspectives on inclusive education. En E. Landsberg, D. Krüger & E. Swart (Eds.), *Addressing barriers to Learning: A South African perspective*. (Rev. ed., pp. 3-27). Pretoria: Van Schaik.
- Swearer, S. M. & Cary, P. T. (2003). Perceptions and Attitudes Toward Bullying in Middle School Youth: A Developmental Examination Across the Bully/Victim Continuum. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 63-79. doi: 10.1300/J008v19n02_05
- Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. En D. L. Espelage and S. M. Swearer

- (Eds.), *Bullying in American schools: A socialecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1–12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Swearer, S. M. & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. doi: 10.1037/a0038929
- Swearer, S. M., Espelage, D. L. & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford press.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Koenig, B., Berry, B., Collins, A. & Lembeck, P. (2012). A social-ecological model of bullying prevention and intervention in early adolescence. En S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (eds.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 333–355). New York, NY: Routledge.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47. doi: 10.3102/0013189X09357622
- Swearer, S.M. & Doll, B.J. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2), 7–23. doi: 10.1300/J135v02n02_02
- Sweeting, H., Young, R., West, P. & Der, G. (2006). Peer victimization and depression in early–mid adolescence: A longitudinal study. *British journal of educational psychology*, 76(3), 577–594. doi: 10.1348/000709905X49890
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5th edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Takizawa, R., Maughan, B. & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American journal of psychiatry*, 171(7), 777–784. doi: 10.1176/appi.ajp.2014.13101401

- Terrazo, M., De Ossorno, S., Martín Babarro, J. & Martínez Arias, R. (2011). Social Characteristics in Bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 869-878. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.316
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins- D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. doi: 10.3102/0034654313483907
- Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachments. *Child development*, 71(1), 145-152. doi: 10.1111/1467-8624.00128
- Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study. *British journal of sociology of education*, 39(1), 144-158. doi: 10.1080/01425692.2017.1330680
- Thornberg, R., Wänström, L. & Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, 37(5), 524-536. doi: 10.1080/01443410.2016.1150423
- Tofighi D., West, S. G., MacKinnon, D. P. (2013). Multilevel mediation analysis: the effects of omitted variables in the 1-1-1 model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 66(2), 290–307. doi: 10.1111/j.2044-8317.2012.02051.x.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014
- Toldos M. P. (2002). *Adolescencia, violencia y genero*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31(1), 13-23. doi: 10.1002/ab.20034
- Toth, S. L., Manly, J. & Cicchetti, D. (1992). Child maltreatment and vulnerability to depression. *Development and Psychopathology*, 4(1), 97-112. doi: 10.1017/S0954579400005587
- Tran, C. V., Cole, D. A. & Weiss, B. (2012). Testing reciprocal longitudinal relations between peer victimization and depressive symptoms in young adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(3), 353-360. doi: 10.1080/15374416.2012.662674
- Tsitsika, A. K., Barlou, E., Andrie, E., Dimitropoulou, C., Tzavela, E. C., Janikian, M. & Tsolia, M. (2014). Bullying behaviors in children and adolescents: "an ongoing story". *Frontiers in public health*, 2(7), 1-4. doi: 10.3389/fpubh.2014.00007
- Ttofi, M. M. & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. doi: 10.1007/s11292-010-9109-1
- Turner, J. C. (1991). *Social influence*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P. & Sacco, F.C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036(1), 215-232. doi: 10.1196/annals.1330.014
- Vaillancourt, T. (2005). Indirect aggression among human: Social construct or evolutionary adaptation? En R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 158-177). New York: Guilford.

- Vaillancourt, T. (2018). Introduction to the Special Issue: The Neurobiology of Peer Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 64(1), 1-11. doi: 10.13110/merrpalmquar1982.64.1.0001
- Vaillancourt, T., Hymel, S. & McDougall, P. (2003). Bullying is power: implications for school-based intervention strategies. *Special issue: Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176. doi: 10.1300/J008v19n02_10
- Vaillancourt, T., Sanderson, C., Arnold, P. & McDougall, P. (2017). The neurobiology of peer victimization: Longitudinal links to health, genetic risk, and epigenetic mechanisms. *Handbook of bullying prevention: The life course perspective*, 35-47.
- Valdés, A. & Carlos, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 443-453. doi: 10.12804/apl32.03.2014.07
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A. & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317. doi: 10.1542/peds.111.6.1312
- Van Nieuwenhuis, C., Huitsing, G. & Veenstra, R. (2020). Working with parents to counteract bullying: A randomized controlled trial of an intervention to improve parent-school cooperation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 117-131. doi: 10.1111/sjop.12522
- Van Wert, M., Mishna, F. & Malti, T. (2016). A conceptual model of the relationship between maltreatment and externalizing, antisocial, and criminal behavior problems, and the intervening role of child welfare service delivery. *Aggression and Violent Behavior*, 29(1), 10-19. doi:10.1016/j.avb.2016.05.005
- Vanderbilt-Adriance, E. & Shaw, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal*

of Abnormal Child Psychology, 36(6), 887-901. doi: 10.1007/s10802-008-9220-1

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. doi: 10.1037/a0036110

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology*, 41(4), 672-682. doi: 10.1037/0012-1649.41.4.672

Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 113-129. doi: 10.15332/s1794-9998.2019.0015.09.

Vega, M. & González, G. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 71(21), 1165-1189. Accedido en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01165.pdf>

Vervoort, M. H., Scholte, R. H. & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of youth and adolescence*, 39(1), 1-11. doi: 10.1007/s10964-008-9355-y

Vijayakumar, N., Cheng, T. W. & Pfeifer, J. H. (2017). Neural correlates of social exclusion across ages: A coordinate-based meta-analysis of functional MRI studies. *Neuroimage*, 153, 359-368. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2017.02.050

- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495-505. doi: 10.1111/1469-7610.00040
- Volk, A. A., Veenstra, R. & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and violent behavior*, 36(1), 34-43. doi:16/j.avb.2017.07.003
- Vondra, J. I. & Toth, S. L. (1989). Ecological perspectives on child maltreatment: Research and intervention. *Early Child Development and Care*, 42(1), 11–29. doi: 10.1080/0300443890420102
- Waasdorp, T. E. & Bradshaw, C. P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School psychology review*, 47(1), 18-33. doi: 10.17105/SPR-2017-0081.V47-1
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P. & Duong, J. (2011). The link between parents' perceptions of the school and their responses to school bullying: Variation by child characteristics and the forms of victimization. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 324–335. doi: 10.1037/a0022748.
- Walden, L. M. & Beran, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 5–18. doi: 10.1177/0829573509357046
- Wang, J., Iannotti, R. J. & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021
- Wang, J., Nansel, T. R. & Iannotti, R. J. (2011). Cyber bullying and traditional bullying: Differential association with depression. *The Journal of Adolescent*

- Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 48(4), 415-417. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.07.012
- Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1
- Watabe, A. (2011). *The influence of parenting on children's academic achievement: comparison between the United States and Japan*. Thesis for the Degree Master of Arts in Psychology. California State University, Chico. Accedido en: <http://scholarworks.calstate.edu/bitstream/handle/10211.4/347/4%2018%202011%20Akiko%20Watabe.pdf?sequence=1>
- Weiss, G. & Hechtman, L. T. (1993). *Hyperactive Children Grown Up: ADHD in Children, Adolescents, and Adults* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Weiss, L. H. & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment, and substance use. *Child Development*, 67(5), 2101-2114. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01846.x
- Westbrook, T'Pring R., Harden, B. J., Holmes, A. K., Meisch, A. D. & Whittaker, J. V. (2013). Physical discipline use and child behavior problems in low-income, high-risk african american families. *Early Education & Development*, 24(6), 923-945. doi: 10.1080/10409289.2013.797327
- Widom, C. S. (1989). Does violence beget violence? A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin*, 106(1), 3-28. doi: 10.1037/0033-2909.115.2.287
- Widom, C. S., Czaja, S. J. & Dutton, M. A. (2008). Childhood victimization and lifetime revictimization. *Child abuse & neglect*, 32(8), 785-796. doi: 10.1016/j.chiabu.2007.12.006
- Wiedermann, W. & Li, X. (2018). Direction dependence analysis: A framework to test the direction of effects in linear models with an implementation in SPSS.

- Behavior Research Methods*, 50(4), 1581–1601. doi:10.3758/s13428-018-1031-x
- Wiedermann, W. & Sebastian, J. (2019). Direction Dependence Analysis in the Presence of Confounders: Applications to Linear Mediation Models Using Observational Data. *Multivariate Behavioral Research* (in press), 1-21. doi: 10.1080/00273171.2018.1528542
- Wiedermann, W. & von Eye, A. (2015a). Direction-dependence analysis: A confirmatory approach for testing directional theories. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 570–580. doi:10.1177/0165025415582056
- Wiedermann, W. & von Eye, A. (2015b). Direction of effects in mediation analysis. *Psychological Methods*, 20(2), 221–244. doi:10.1037/met0000027
- Wilkinson, R. G. & Pickett, K. E. (2009). Income inequality and social dysfunction. *Annual review of sociology*, 35(1), 493-511. doi: 0.1146/annurev-soc-070308-115926
- Wodarski, J.S., Kurtz, P. D., Gaudin, J.M. & Howing, P.T. (1990). Maltreated and the school age child: Major academic, socioemotional, and adaptive outcome. *Social Work*, 35(6), 506-513. doi: 10.1093/sw/35.6.506
- Wolke, D. & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885. doi: 10.1136/archdischild-2014-306667
- Xie, H., Swift, D. J., Cairns, B. D. & Cairns, R. B. (2002). Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development*, 11(2), 205-224. doi: 10.1111/1467-9507.00195
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y. & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: A developmental theory

- and a three level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37(1), 36– 51. doi:10.1016/j.appdev.2014.11.005
- Yoneyama, S. & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41. Disponible en: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=261569057735777;res=IELHSS>
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D. & Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460. doi: 10.1002/pits.20308
- Young R, Sweeting H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50 (7-8), 525–534. doi: 10.1023/B:SERS.0000023072.53886.86
- Zhang, Z., Zyphur, M. J. & Preacher, K. J. (2009). Testing multilevel mediation using hierarchical linear models: Problems and solutions. *Organizational Research Methods*, 12(4), 695–719. doi: 10.1177/1094428108327450
- Zhu, Y., Chan, K.L. & Chen, J. (2018). Bullying Victimization Among Chinese Middle School Students: The Role of Family Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(12), 1958-1977. doi:10.1177/0886260515621082
- Zwaan, M., Dijkstra, J.K. & Veenstra, R. (2013). Status hierarchy, attractiveness hierarchy, and sex ratio. Three contextual factors explaining the status-aggression link among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 37(3), 211-221. doi: 10.1177/0165025412471018
- Zwierzynska, K., Wolke, D., Lereya, T.S. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: a prospective longitudinal study. *Journal Abnormal Child Psycholgy*, 41(2), 309–323. doi: 10.1007/s10802-012-9678-8

- Zych, I., Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45(1), 4-19. doi: 10.1016/j.avb.2018.06.008
- Zych, I., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 20(1), 3-21. doi: 10.1177/1524838016683456
- Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D. & Eisner, M. P. (2018). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child development*, (Online first). doi: 10.1111/cdev.13195

ANEXOS

Cuestionarios del Estudio 1

Antes de comenzar a contestar a los cuestionarios, los alumnos leen en la pantalla del ordenador el siguiente texto que es a su vez leído en voz alta por el evaluador.

“Te encuentras participando en un estudio de la Universidad Complutense de Madrid. En la pantalla del ordenador, van a ir apareciendo diversas preguntas sobre violencia escolar, sobre relaciones entre compañeros y compañeras y sobre cómo te sientes con diversas personas y lugares. Ten en cuenta, que no hay respuestas buenas ni malas, sino simplemente las que se ajustan a lo que haces, piensas o sientes habitualmente.

Los resultados del cuestionario son confidenciales, por lo que nadie se va a enterar de las respuestas que has puesto. Sin embargo, la orientadora o el orientador del centro va a poder ver los resultados única y exclusivamente del cuestionario sociométrico, que es aquel en donde en las preguntas saldrán las fotografías de toda la clase.

Debes contestar a todas las preguntas del cuestionario. Al terminar una página se guardarán tus respuestas y podrás continuar con la siguiente. Si tienes alguna duda, puedes levantar la mano y se te atenderá”.

Datos generales:

Fecha: .../.../20...

Yo soy: () Chico () Chica

Mi curso es:

Tengo: años

He nacido en: Lugar / fecha

Has repetido algún curso académico?: () Si () No

Cuántas asignaturas has superado este año?

() Ninguna () 1, 2 o 3 asignaturas () 4 o más asignaturas.

Cuestionario sobre victimización en el acoso escolar (Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín, 2010)

Este cuestionario ha sido diseñado para explorar las conductas y relaciones en el contexto educacional, es decir las relaciones con entre los compañeros.

Lee cuidadosamente en qué consiste el acoso: “Alguien es acosado cuando uno o varios compañeros o compañeras....” Y cuando sucede frecuentemente y sin poder defenderse.

- Le insultan o ridiculizan
- Le ignoran intencionalmente, excluyéndole del grupo
- Le amenazan, empujan o pegan
- Dicen mentiras y rumores para que caiga mal
- Se burlan haciéndole daño

Pero, NO es acoso cuando:

- Le gastan una broma amistosa, que no le ofende.
- Ni cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten y se pelean.

Recuerda que los datos que nos proporciones serán totalmente confidenciales, y por lo tanto no serán revelados a nadie.

Para cada pregunta por favor, marca con un círculo uno de los números (1-4), según el grado de frecuencia las conductas que se describen a continuación. Nunca = Si no lo ha experimentado

A veces: 1 o 2 veces al mes

A menudo: Aproximadamente una vez al mes

Muchas veces: Varias veces por semana

Teniendo en cuenta la definición que acabas de leer...

ítem	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1 ¿Has sufrido durante los últimos dos meses?	1	2	3	4
2 ¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los dos últimos años?	1	2	3	4

Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Babarro (2010)

Piensa si tú has sufrido cada una de las situaciones que se menciona y señala la respuesta que refleja su frecuencia durante los dos últimos meses

ítem	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1 Mis compañeros me ignoran	1	2	3	4
2 Mis compañeros me rechazan	1	2	3	4
3 Mis compañeros me impiden participar	1	2	3	4
4 Me rompen o roban las cosas	1	2	3	4
5 Me pegan	1	2	3	4
6 Me amenazan para meterme miedo	1	2	3	4
7 Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles las tareas...)	1	2	3	4
8 Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
9 Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	1	2	3	4
10 Me amenazan con armas (palos, navajas...)	1	2	3	4
11 ¿Te ha grabado algún compañero/a en móvil o video para utilizarlo contra ti?	1	2	3	4
12 ¿Te ha grabado algún compañero/a en móvil o video para obligarte a hacer después algo que querías con amenazas?	1	2	3	4
13 ¿Has recibido mensajes a través de internet de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	1	2	3	4
14 ¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por internet o por teléfono móvil para utilizarlo contra ti?	1	2	3	4

Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Babarro (2010)

¿Durante los últimos meses has participado tú alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún compañero o compañera en el colegio o instituto?

ítem	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
------	-------	---------	----------	--------------

1	Rechazándole	1	2	3	4
2	Ignorándole	1	2	3	4
3	Impidiéndole participar	1	2	3	4
4	Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	1	2	3	4
5	Hablando mal de él o ella	1	2	3	4
6	Rompiéndole o robándole las cosas	1	2	3	4
7	Pegándole	1	2	3	4
8	Amenazándole para meterle miedo	1	2	3	4
9	Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas	1	2	3	4
10	Intimidándoles con frases o insultos de carácter sexual	1	2	3	4
11	Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	1	2	3	4
12	Amenazándole con armas (palos, navajas...)	1	2	3	4
13	¿Has grabado a algún compañero/a en móvil o video para utilizarlo contra él/ella?	1	2	3	4
14	¿Has grabado algún compañero/a en móvil o video para obligarle después a algo que no quería con amenazas?	1	2	3	4
15	¿Has enviado mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera a algún compañero o compañera?	1	2	3	4
16	¿Has difundido fotos o imágenes por internet o móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo contra él o ella?	1	2	3	4

Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Babarro (2010)

Victimización en el acoso escolar- Sociescuela (Martín Babarro, 2014)

Este cuestionario ha sido diseñado para explorar las conductas y relaciones en el contexto educacional, es decir las relaciones entre los compañeros.

Lee cuidadosamente en qué consiste el acoso: “*Alguien es acosado cuando uno o varios compañeros o compañeras....*” Y cuando sucede frecuentemente y sin poder defenderse.

- Le insultan o ridiculizan
- Le ignoran intencionalmente, excluyéndole del grupo
- Le amenazan, empujan o pegan
- Dicen mentiras y rumores para que caiga mal

- Se burlan haciéndole daño

Pero, NO es acoso cuando:

- Le gastan una broma amistosa, que no le ofende.
- Ni cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten y se pelean.

Teniendo en cuenta esto, por favor responde a las siguientes preguntas pulsando el ratón sobre las fotos de los aquellos compañeros y compañeras que correspondan. No hay límite de nominaciones.

¿A qué compañero o compañera de clase le pegan o tratan mal físicamente abusando de su debilidad en el grupo?

¿A qué compañero o compañera de clase le insultan o humillan otros compañeros?

¿A qué compañero o compañera de clase le han aislado o ignorado?

Cuestionarios del Estudio 2

Atributos de Victimización. Sociescuela (Martín Babarro, 2014)

Para contestar a las siguientes tres preguntas te recordamos que las respuestas no van dirigidas a una situación esporádica de confrontación entre compañeros sino que estamos hablando de acoso escolar. El acoso escolar no es lo mismo que un conflicto entre iguales. Alguien es acosado cuando uno o varios de sus compañeros le insultan, se burlan, ignoran intencionadamente, le excluyen del grupo, le pegan o amenazan con intención de hacer daño. Y además ocurre con frecuencia y con pocas posibilidades de defenderse. No es acoso cuando compañeros de la misma fuerza discuten, se insultan, se pegan o hacen burla ocasionalmente.

Contesta nombrando a los compañeros de tu clase a los que crees que les pasa algo de lo que mencionamos a continuación:

- ¿A qué compañero o compañera de clase le pegan o le maltratan físicamente abusando de su debilidad en el grupo?
- ¿A qué compañero o compañera de clase le insultan o humillan otros compañeros?
- ¿A qué compañero o compañera de clase le han aislado o ignorado?

Grabando Visualizar Fotos Grupo de Alumnos Alumno que contesta

Elige, por orden a los chicos o chicas de tu clase
¿A qué compañero o compañera de clase le insultan o humillan otros compañeros?

RODRIGUEZ PACO, Balbina	ZARAGOZA RODRIGUEZ, Sara	REDONDO SERRANO, Nuria	PASTOR CARRILERO, Carlos	GARCIA RUIZ DE LA HERMOSA, Ismael	FERNANDEZ VALENCIANO, Samara	TEJERO, Tingting	ARAGON GALLEGO, Helena
PAREJO GUIZADO, Sara	CORTINA, Tania	CABANILLAS FERNANDEZ, Laura	GOMEZ PEREZ, Ana Paula	DIOS SANZ, Laura	TARAZAGA ALMAGRO, Joaquin	LOPEZ MORENO, Manuel	
GARRIDO PAZ, Nerea	PEREZ RODRIGUEZ, Daniel	CHAMORRO RODRIGUEZ, Jo...	SERRANO ALVAREZ, Nerea	SERRANO FUNES, Raquel	BUERIBERI LIMA, Diana Estefania	ROQUE CAMACHO, Manuel	LOPETE CONEJERO, David

Borrar Números

Retroceder a Pregunta Anterior

Siguiente...

Figura Appendix.2. Pantalla de introducción de datos del cuestionario (Todos los nombres y apellidos que aparecen en las diferentes figuras de este documento son ficticios)

Externalización y problemas del comportamiento. Cuestionario ESPERI (Parellada, San Sebastián & Martínez Arias, 2009)

A continuación vas a encontrar una serie de afirmaciones que debes valorar si coincide con lo que te ocurre a ti.

Para cada afirmación, por favor marca con un círculo uno de los números (1-5), según el grado de frecuencia las conductas que se describen a continuación.

1. Nunca
2. Pocas veces
3. A veces
4. A menudo
5. Muy a menudo

ítem		Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muy a menudo
1	Hago cosas sin pensar y después me arrepiento	1	2	3	4	5
2	He pegado a otras personas	1	2	3	4	5
3	Soy muy inquieto y me muevo mucho	1	2	3	4	5
4	Hago cosas sin pensar en las consecuencias	1	2	3	4	5
5	Hago lo que sea para conseguir lo que quiero	1	2	3	4	5
6	He hecho el vacío a otras personas para hacer daño	1	2	3	4	5
7	He contado mentiras de otras personas para hacer daño	1	2	3	4	5
8	Me distraigo con facilidad	1	2	3	4	5
9	Me cuesta controlar mis impulsos	1	2	3	4	5
10	Me cuesta mucho estar quieto	1	2	3	4	5
11	Hago las cosas según se me ocurren	1	2	3	4	5
12	Peleo con otros	1	2	3	4	5
13	Pierdo el control con frecuencia	1	2	3	4	5
14	Humillo a otras personas	1	2	3	4	5
15	Voy en pandilla a pegarme con otros	1	2	3	4	5
16	Dejo muchas tareas sin completar o a medias	1	2	3	4	5
17	Dejo en ridículo a otros	1	2	3	4	5
18	Pierdo muchas cosas	1	2	3	4	5
19	Amenazo o provoco a otros	1	2	3	4	5
20	Cometo muchos errores por no fijarme	1	2	3	4	5
21	He hecho sufrir a compañeros en el instituto	1	2	3	4	5
22	Me siento todo el tiempo acelerado	1	2	3	4	5
23	Solo me interesan mis asuntos	1	2	3	4	5
24	El sufrimiento de los demás me da igual	1	2	3	4	5
25	Hago cosas sin pensar en las consecuencias	1	2	3	4	5

26	He pegado a otras personas	1	2	3	4	5
27	Soy muy inquieto, me muevo mucho	1	2	3	4	5

Martín Babarro (2014)

ítem		Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muchas veces
1	Me cuesta relacionarme con otros compañeros/as	1	2	3	4	5
2	Soy una persona tímida	1	2	3	4	5
3	Suelo hablar poco cuando estoy con desconocidos/as	1	2	3	4	5
4	Me da vergüenza hablar con alguien que acabo de conocer	1	2	3	4	5
5	Suelo callarme para no meter la pata	1	2	3	4	5
6	Prefiero estar sólo/a	1	2	3	4	5
7	Cuando tengo que hablar delante de toda la clase lo paso mal	1	2	3	4	5
8	Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar con otros compañeros	1	2	3	4	5
9	Soy una persona callada	1	2	3	4	5
10	Me da vergüenza decir lo que siento a otros	1	2	3	4	5

Martín Babarro (2014)

ítem		Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muchas veces
1	Me duele la barriga	1	2	3	4	5
2	Tengo dolores de cabeza	1	2	3	4	5
3	Me cuesta respirar	1	2	3	4	5
4	Me siento cansado/a	1	2	3	4	5
5	Me sudan las manos	1	2	3	4	5
6	Falto al colegio o instituto por estar enfermo/a	1	2	3	4	5

Martín Babarro (2014)

ítem		Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muchas veces
1	Me siento con poca energía	1	2	3	4	5
2	Me siento con el estado de ánimo bajo	1	2	3	4	5
3	Tengo ganas de llorar	1	2	3	4	5
4	Me siento querido/a (inverso)	1	2	3	4	5
5	Suelo echarme la culpa de todo lo que pasa a mi alrededor	1	2	3	4	5
6	Creo que mi vida está mal	1	2	3	4	5

7	A veces siento que me gustaría ser otra persona	1	2	3	4	5
8	Siento que mi vida tiene que cambiar	1	2	3	4	5
9	Siento que las cosas me van mal	1	2	3	4	5
10	Me siento triste	1	2	3	4	5

Martín Babarro (2014)

Para cada pregunta por favor, marca con un círculo uno de los números (1-4), según el grado de frecuencia las conductas que se describen a continuación.

1. Nada
2. Poco
3. Algo
4. Bastante
5. Mucho

ítem		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	Lo que otros digan de mí me importa	1	2	3	4	5
2	Me gusta como soy	1	2	3	4	5
3	Me gustaría ser como algún chico/a que conozco	1	2	3	4	5
4	Las cosas que me propongo me suelen salir bien	1	2	3	4	5
5	Estoy contento/a conmigo mismo/a	1	2	3	4	5
6	Cuando surge algún problema o dificultad, lo supero	1	2	3	4	5
7	Me siento valorado/a por mis amigos/as	1	2	3	4	5
8	En general, tengo seguridad en cómo hago las cosas	1	2	3	4	5

Martín Babarro (2014)

Cuestionarios del Estudio 3

Usted es invitado a participar en un estudio de investigación cuyo propósito es explorar las conductas que ocurren dentro de las familias y colegios de los niños y adolescentes mexicanos. Este estudio es realizado con fines académicos, por un grupo de investigadores que pertenecen a universidades de España y México.

No le pediremos su nombre, así que ninguna de sus respuestas las podrán ver sus maestros o maestras, ni ningún otro integrante del colegio ni de su familia. Por ello le pedimos que responda lo más honestamente posible, ya que su sinceridad es muy importante para conocer un poco más tus relaciones en éstos diferentes contextos.

Por favor no olvide contestar todas las preguntas

Gracias de antemano por tu tiempo y sinceridad.

Preguntas generales

Curso Académico	
Primaria	Tercero de secundaria
Primero de secundaria	Preparatoria
Segundo de secundaria	Carrera técnica

Sexo	
1	Hombre
2	Mujer

Estado donde vives					
1	Aguascalientes	12	Estado de México	23	Querétaro
2	Baja California	13	Guanajuato	24	Quintana Roo
3	Baja California	14	Guerrero	25	San Luis Potosí
4	Campeche	15	Hidalgo	26	Sinaloa
5	Chiapas	16	Jalisco	27	Sonora
6	Chihuahua	17	Michoacán	28	Tabasco
7	Coahuila	18	Morelos	29	Tamaulipas
8	Coahuila	19	Nayarit	30	Tlaxcala
9	Colima	20	Nuevo León	31	Veracruz
10	Distrito Federal	21	Oaxaca	32	Yucatán
11	Durango	22	Puebla	33	Zacatecas

Cuestionario de Depresión – Adaptación del Beck Depression Inventory BDI-II (Beck et al., 1996).

Para cada afirmación, marca con un círculo uno de los números (1-4), según el grado de con el cual está de acuerdo con las afirmaciones que se describen a continuación.

1. Nada de acuerdo
2. Poco de acuerdo
3. Bastante de acuerdo
4. Muy de acuerdo

Ítem	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1 Siento que no me divierto con nada	1	2	3	4
2 Tengo problemas para dormir	1	2	3	4
3 Tengo problemas para comer	1	2	3	4
4 No tengo energía para hacer las cosas	1	2	3	4
5 Me siento muy cansado/a	1	2	3	4
6 No puedo pensar con claridad	1	2	3	4
7 Siento que no valgo para nada	1	2	3	4
8 Siento que no quiero hacer nada	1	2	3	4
9 Me siento inquieto	1	2	3	4

Beck et al., (1961)

Cuestionario de Clima familiar – Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ/C; Rohner, 2005) en sus versiones abreviadas para el padre (PARQ-F) y la madre (PARQ-M) en castellano. Versión adaptada para el estudio de (Barrio, Ramírez-Uclés, Romero, Carrasco, 2014).

Responde la opción que mejor describa tu forma de pensar con respecto a tu padre y a tu madre, marca con un círculo uno de los números (1-4), según el grado de con el cual está de acuerdo con las afirmaciones que se describen a continuación.

1. No, nunca
2. Si, pocas veces
3. Si, a menudo
4. Si, casi siempre

Ítem	No Nunca	Si, pocas vces	Si, a menudo	Si, Casi siempre
1 Dice cosas buenas de mi	1	2	3	4
2 No me presta atención	1	2	3	4
3 Se encarga de que yo sepa exactamente lo que puedo y no puedo hacer	1	2	3	4
4 le cuentas cosas que son importantes para ti	1	2	3	4
5 Me pega cuando no me lo merezco	1	2	3	4
6 Me ve como un incordio	1	2	3	4
7 Me dice cómo me debo comportar	1	2	3	4
8 Me castiga cuando esta enfadado/a	1	2	3	4
9 Cuando las cosas te han ido mal, tu madre/padre trata de apoyarte o ayudarte	1	2	3	4
10 Estas disgustado/a a veces con tu padre/madre porque no te apoya lo suficiente o no te da lo que necesitas	1	2	3	4
11 Te culpa por todo	1	2	3	4
12 Te demuestra que te quiere	1	2	3	4
13 Es demasiado rígido/a y firme contigo	1	2	3	4
14 Es poco amable y duro/a contigo	1	2	3	4
15 Te proporciona suficiente apoyo	1	2	3	4
16 Me dice cosas desagradables	1	2	3	4
17 Escondes secretos a tu padre/madre	1	2	3	4
18 Cuando te sientes mal, tu madre/padre intenta ayudarte	1	2	3	4
19 Controla todo lo que haces	1	2	3	4
20 Hablas de cómo te ha ido en la escuela	1	2	3	4
21 Me trata amablemente y con cariño	1	2	3	4
22 Me presta muchísima atención	1	2	3	4
23 Ocultas lo que haces con tus amigos	1	2	3	4
24 Me hace saber que no me quiere	1	2	3	4
25 Solo me presta atención cuando algo la endada	1	2	3	4
26 Piensas que tu madre/padre te apoyaría si tienes que hacer algo difícil	1	2	3	4
27 Se interesan por todo lo que hago	1	2	3	4
28 Me amenaza cuando hago algo mal	1	2	3	4
29 Estas disgustado con tu madre/padre porque no te apoya lo suficiente o no te da lo que necesitas	1	2	3	4

Adaptado de (Barrio, Ramírez-Uclés, Romero, Carrasco, 2014)

Tablas Estudio 3 – Componentes del análisis de dependencia de la direccionalidad (DDA) para los modelos de mediación del estudio.

Tabla 3. 3a. Resultados del analisis DDA para la asociación victimización-depresión (n=1,208)

Componente DDA	Proceso	Modelo Diana:	Modelo Alternativo
		(Victim → Depresión)	(Depresión →Victim)
No-Normalidad de las variables observables	Asimetría y curtosis de la Depresión	$\gamma = 0.768; z(\gamma) = 9.56, p<.001$	
		$\delta = 0.806; z(\delta) = 4.20, p<.001$	
	Asimetría y curtosis de la Victimization	$\gamma = 2.489; z(\gamma) = 20.90, p<.001$	
		$\delta = 8.015; z(\delta) = 13.63, p<.001$	
	95% BCa IC ^(b) diferencia de momentos de orden superior (Victim - Depresión)		Asimetría: [1.362, 2.027] Exceso de Curtosis: [4.675, 9.485]
Normalidad de los residuos	Asimetría y curtosis ^(c) para los residuos estimados	$\gamma = 0.665 ; z(\gamma) = 8.47, p<.001$	$\gamma = 1.951; z(\gamma) = 18.33, p<.001$
		$\delta = 0.854; z(\delta) = 4.38, p<.001$	$\delta = 5.904; z(\delta) = 12.30, p<.001$
	95% BCa IC ^(b) de las diferencias de orden superior		Asimetria: [0.916, 1.629] Exceso de Curtosis: [3.289, 6.833]
Independencia	HSCI test ^(c)	HSIC= 1.564, p < .001	HSIC= 3.537 p < .001
	dCor-Test ^(c)	dCor= 11.53, p=.003	dCor= 101.81, p < .001

Notas: (a) Basado en Test de Asimetria D'Agostino y el Anscombe-Glynn de curtosis; (b) sesgo-correcto y "accelerated bootstrap" intervalos de confianza; (c) independencia del predictor Diana y el termino de error.

Tabla 3. 4b. Resultados del analisis DDA para la asociación Rechazo-Depresión (n=1,208)

Componente DDA	Proceso	Modelo Diana:	Modelo Alternativo:
		(Rechazo→ Depresion)	(Depresion →Rechazo)
No-Normalidad de las variables obs.	Asimetria y curtosis de la Depresion	$\gamma = 0.768; z(\gamma) = 9.56, p<.001$	$\delta = 0.806; z(\delta) = 4.20, p<.001$
	Asimetria y curtosis del Rechazo	$\gamma = 0.629; z(\gamma) = 8.08, p<.001$	$\delta = 0.243; z(\delta) = 1.62, p=.103$
	95% BCa IC ^(b) diferencia de momentos de orden superior (Rechazo - Depresión)	Asimetria: [-0.325, 0.043] Exceso de Curtosis: [-1.148, 0.038]	
Normalidad de los residuos	Asimetria y curtosis ^(c) para los residuos estimados	$\gamma = 0.595; z(\gamma) = 7.70, p<0.001$	$\gamma = 0.668; z(\gamma) = 8.50, p<0.001$
		$\delta = 0.859; z(\delta) = 4.36, p<0.001$	$\delta = 0.579; z(\delta) = 3.28, p=0.001$
	95% BCa IC ^(b) de las diferencias de orden superior	Asimetria: [-0.190, 0.346] Exceso de Curtosis: [-1.117, 0.612]	
Independencia	HSCI test ^(c)	HSIC = 1.424, p < .001	HSIC = 1.130, p < .001
	dCor-Test ^(c)	dCor= 38.90, p < .001	dCor= 4.47, p = .106

Notas: (a) Basado en Test de Asimetria D'Agostino y el Anscombe-Glynn de curtosis; (b) sesgo-correcto y "accelerated bootstrap" intervalos de confianza; (c) independencia del predictor Diana y el termino de error.

Tabla 3. 5c. Resultados del análisis DDA para la asociación Victimización-Rechazo (n=1,208)

Componente DDA	Proceso	Modelo Diana:	Modelo Alternativo:
		(Victim→Rechazo)	(Rechazo→Victim)
No-Normalidad de las variables observables	Asimetría y curtosis del Rechazo	$\gamma = 0.629; z(\gamma) = 8.08, p < .001$	$\delta = 0.243; z(\delta) = 1.62, p = .103$
	Asimetría y curtosis del Victimización	$\gamma = 2.479; z(\gamma) = 20.90, p < .001$	$\delta = 8.014; z(\delta) = 13.63, p < .001$
	95% BCa IC ^(b) diferencia de momentos de orden superior (Victimización - Rechazo)		Asimetría: [1.525, 2.174] Exceso de Curtosis: [5.477, 10.052]
Normalidad de los residuos	Asimetría y curtosis ^(c) para los residuos estimados	$\gamma = 0.567; z(\gamma) = 7.38, p < .001$	$\gamma = 2.195; z(\gamma) = 19.58, p < .001$
		$\delta = 0.164; z(\delta) = 1.17, p = 0.241$	$\delta = 7.105; z(\delta) = 13.11, p < .001$
	95% BCa IC ^(b) de las diferencias de orden superior		Asimetría: [1.266, 1.960] Exceso de Curtosis: [4.626, 9.177]
Independencia	HSCI test ^(c)	HSIC = 1.314, $p < .001$	HSIC = 5.423, $p < .001$
	dCor-Test ^(c)	dCor = 12.04, $p = .002$	dCor = 56.21, $p < .001$

Notas: (a) Basado en Test de Asimetría D'Agostino y el Anscombe-Glynn de curtosis; (b) sesgo-correcto y "accelerated bootstrap" intervalos de confianza; (c) independencia del predictor Diana y el término de error.

Tabla 3. 6d. Resultados del analisis DDA para la asociación Bullying-Depresión (n=1,208)

Componente DDA	Proceso	Modelo Diana:	Modelo Alternativo:
		(Bully→ Depresion)	(Depresion →Bully)
No-Normalidad de las variables observables	Asimetría y curtosis de la Depresion	$\gamma = 0.768; z(\gamma) = 9.56, p<.001$	$\delta = 0.806; z(\delta) = 4.20, p<.001$
	Asimetría y curtosis del Bullying	$\gamma = 2.451; z(\gamma) = 20.78, p<.001$	$\delta = 8.125; z(\delta) = 13.69, p<.001$
	95% BCa IC ^(b) diferencia de momentos de orden superior (Bullying - Depresión)	Asimetría: [1.271, 2.036] Exceso de Curtosis: [4.261, 9.929]	
Normalidad de los residuos	Asimetría y curtosis ^(c) para los residuos estimados	$\gamma = -.740; z(\gamma) = 9.26, p<.001$	$\gamma = 2.228; z(\gamma) = 19.75, p<0.001$
		$\delta = 1.059; z(\delta) = 5.08, p<.001$	$\delta = 7.724; z(\delta) = 13.47, p<.001$
	95% BCa IC ^(b) de las diferencias de orden superior	Asimetría: [1.013, 1.906] Exceso de Curtosis: [3.758, 9.307]	
Independencia	HSCI test ^(c)	HSIC = 1.377, p < .001	HSIC = 2.017, p < .001
	dCor-Test ^(c)	dCor= 7.28, p = .002	dCor= 44.37, p < .001

Notas: (a) Basado en Test de Asimetría D'Agostino y el Anscombe-Glynn de curtosis; (b) sesgo-correcto y "accelerated bootstrap" intervalos de confianza; (c) independencia del predictor Diana y el termino de error.

Tabla 3. 7e. Resultados del analisis DDA para la asociación Bullying-Rechazo (n=1,208)

Componente DDA	Proceso	Modelo Diana:	Modelo Alternativo:
		(Bully→ Rechazo)	(Rechazo →Bully)
No-Normalidad de las variables observables	Asimetría y curtosis de la Rechazo	$\gamma = 0.629; z(\gamma) = 8.082, p<.001$	
			$\delta = 0.243; z(\delta) = 1.62, p=.104$
	Asimetría y curtosis del Bullying	$\gamma = 2.451; z(\gamma) = 20.78, p<.001$	
			$\delta = 8.125; z(\delta) = 13.69, p<.001$
	95% BCa IC ^(b) diferencia de momentos de orden superior (Bullying - Rechazo)		Asimetría: [1.439, 2.180] Exceso de Curtosis: [5.045, 10.560]
Normalidad de los residuos	Asimetría y curtosis ^(c) para los residuos estimados	$\gamma = 0.587; z(\gamma) = 7.61, p<0.001$	$\gamma = 2.115 z(\gamma) = 19.19, p<0.001$
		$\delta = 0.190; z(\delta) = 1.32, p=.186$	$\delta = 7.170; z(\delta) = 13.15, p<.001$
	95% BCa IC ^(b) de las diferencias de orden superior		Asimetría: [1.096, 1.909] Exceso de Curtosis: [4.016, 9.632]
Independencia	HSCI test ^(c)	HSIC = 1.355, p < .001	HSIC = 5.327, p < .001
	dCor-Test ^(c)	dCor= 4.04, p = .132	dCor= 66.11, p < .001

Notas: (a) Basado en Test de Asimetría D'Agostino y el Anscombe-Glynn de curtosis; (b) sesgo-correcto y "accelerated bootstrap" intervalos de confianza; (c) independencia del predictor Diana y el termino de error.

